П 4991
-3-

Universitatea
II - 4991

COTA. 22257 FORMAT. 1.
R.G.C. 17643 (IV) DULAP. 13
DEPOZIT. A RAFT. 2.

vol 3.

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

SCU IAȘI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

# ISTORIA PEDAGOGIEI

## TEORIILE ŞI INSTITUŢIILE DE EDUCAŢIE DIN TIMPURILE VECHI PÂNA ÎN ZILELE NOASTRE ÎN LEGATURA CU ISTORIA CULTURII ❄ ❄ ❄ ❄

DE

I. GAVANESCUL
PROFESOR LA UNIVERSITATEA DIN IAŞI

VOLUMUL AL III-lea

Secolul XVIII

BUCUREŞTI

Institutul de Arte Grafice şi Editură „MINERVA"
B-dul Academiei, 3 — Str. Edgar Quinet, 4.
1907

I. 4958.
618493
B.C.U. IASI

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

III-924
Conf. II-4991
inv. 1452
V. 2
Elena Dumitrescu
Cota I. 9.2257

## PARTEA III.

# ISTORIA PEDAGOGIEI MODERNE

## SECOLUL XVIII-lea ŞI INCEPUTUL SECOLULUI XIX-lea

CURS ŢINUT LA UNIVERSITATEA DIN IAŞI
ÎN ANUL 1903—904

17643 (IV)
BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

1956
Cdo 121.057

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

## Prelegerea I

# LOCUL PEDAGOGIEI ÎNTRE CELELALTE ŞTIINŢE. ÎMPĂRŢIREA EI

1. Necesitatea unei priviri generale asupra unei ştiinţe, când se începe studiul ei, pentru cunoaşterea coprinsului, întinderii, diviziunilor ei şi raporturilor cu celelalte ştiinţe.

2. Obiectul pedagogiei. Ştiinţa educaţiei omului pusă în legătură cu psihologia şi fiziologia, cari studiază natura omenească *aşa cum este,* şi cu etica, ştiinţa care arată omului *ceiace trebue să fie.*

3. Pedagogia o sinteză şi un criteriu al ştiinţelor neologice teoretice şi practice.

4. Educaţia fiind o funcţiune socială, este deci şi o afacere de stat, pedagogia are legături şi cu ştiinţele sociale şi de stat.

*Şcoala,* organul principal de funcţiune socială al culturii.

5. Împărţirea pedagogiei în *sistematică* şi *istorică.*

Cea sistematică de două feluri: *teoretică* şi *practică.*

Pedagogia teoretică are două părţi esenţiale: *filosofică* şi *metodalogică;* iar metodalogia atâtea părţi principale câte sisteme de mijloace şi de metode pentru realizarea

unor anumite scopuri: educaţia *fizică, morală, estetică, religioasă, intelectuală.*

Didactica.

6. Împărţirea pedagogiei sistematice *practice.*

Instituţiile de educaţie. Felurile lor.

Tabloul sinoptic al părţilor şi diviziunile pedagogiei întregi.

## I.

Când pleci să vizitezi o ţară nouă, dacă ştii să procedezi metodic şi să profiţi de orice pas al experienţei, nu te duci de-a dreptul şi fără pregătire sufletească în plin necunoscut; încerci mai întâi să-ţi faci o ideie generală despre ţinta călătoriei tale: cauţi pe o hartă locul ei între alte ţări, limitele, întinderea, poziţia ei geografică; consulţi orientări sumare într'un ghid, într'un Bädecker, despre locuitorii şi populaţia ei, despre bogăţiile ei artistice, industriale, despre frumuseţile ei naturale şi lucrurile demne de văzut prin oraşe. Iţi croeşti astfel cadrul general, în care vei introduce observaţiile proprii de detaliu, reflexiile, notele şi impresiile câştigate din cunoaşterea directă a lucrurilor şi oamenilor, a tezaurelor materiale şi culturale, estetice şi economice ale ţării.

Tot aşà când începi să studiezi o ştiinţă nouă. Trebue să te prepari de călătorie într'o ţară a spiritului: cauţi pe globul intelectual al ştiinţelor să te

orientezi în privinţa delimitării, am putea zice în privinţa latitudinii şi longitudinii enciclopedice în cari se găseşte coprinsă acea ştiinţă; îţi faci o idee generală asupra raporturilor ei cu ştiinţele învecinate. Şi, într'o scurtă schiţă de Bädecker ştiinţific, te orientezi asupra cuprinsului, asupra întinderii, diviziunilor ei mai principale, asupra originii, importanţei şi folosului ei în genere.

Începând dar, anul acesta, cursul nostru de *pedagogie*, e natural să căutăm mai întâi locul ce ocupă *ştiinţa educaţiei* pe harta generală a ştiinţelor, să determinăm întinderea şi diviziunile ei mai înainte de a pătrunde în detaliile cuprinsului.

## II.

Cum căutăm, însă, o ştiinţă în sistemul intelectual al ştiinţelor? Ne trebue îndeplinită o condiţie prealabilă: să-i cunoaştem obiectul. Dacă avem în spiritul nostru noţiunea exactă a fiinţei ei, ne putem îndreptă sigur spre regiunea în care se găseşte, şi o putem descoperì în întinderea ei reală.

Pedagogia este *ştiinţa educaţiei*, şi anume a educaţiei *omului*.

Ştim atunci unde vom găsi-o. Ne vom îndreptă mintea spre acea regiune a globului ştiinţific, care cuprinde ştiinţele ce se ocupă cu omul. Ne vom găsì în regiunea complexă a ştiinţelor ce tratează

despre suflet şi despre corp — omul fiind, după concepţia obişnuită, o fiinţă compusă din suflet şi corp. Avem, astfel, de căutat ştiinţa educaţiei în direcţia domeniului întins al psihologiei, pe de oparte, şi al fiziologiei pe de alta — adică al ştiinţei ce cârmueşte fenomenele vieţii sufleteşti, şi al ştinţei ce cârmueşte fenomenele vieţii fizice a omului.

Pedagogia va trebuì deci să se afle în legătură strânsă şi cu psihologia şi cu fiziologia.

Limitarea ei n'ar fi însă complectă numai cu atât. Fisiologia şi psihologia studiază numai natura omenească, aşà cum se găseşte, după legile alcătuirii fizice şi sufleteşti. Ştiinţa educaţiei, însă, are o pretenţie mai mare: ea caută să *formeze* omul, plecând dela realitatea existentă şi căutând să-l ducă mai sus, în desvoltarea lui sufletească, întemeiată pe legile fiziologice şi psihologice. Pedagogia caută să dea o formă superioară fiinţei omeneşti.

Atunci o întrebare firească trebue să ne punem. Normele după cari se caută perfecţionarea fiinţei omeneşti, de unde se iau, cum se stabilesc? Găsim că pedagogia, din acest punct de vedere, stă în legătură cu filozofia practică, cu acea ramură a reflexiunilor spiritului omenesc, care tinde să precizeze idealurile, aspiraţiile, tendinţile, normele superioare ale vieţii.

Pedagogia se va limita, prin urmare de o parte cu ştiinţele *teoretice*, cari studiază sufletul şi corpul;

de altă parte cu etica sau cu acea parte a filosofiei, care arată omului ceeace *trebuie să fie,* spre deosebire de ceeace *este.*

## III.

Obiectul pedagogiei coprinde astfel aceste două mari probleme: a studia ceeace este omul şi a determina şi îndeplini ceeace trebue să fie. Dar «ceeace este» e domeniul întins al cercetărilor teoretice, iar «ceeace trebue să fie» alcătueşte regiunea înaltă a cercetărilor etice; şi *pedagogia,* care se reazemă şi pe una şi pe alta, unindu-le, se poate considerà ca o sinteză a amânduora.

Şi nu e numai o sinteză, ci în acelaş timp şi un criteriu, un mijloc de control al veritătii amândurora. Căci dacă e permis spiritului omenesc să se rătăcească în ipoteze amăgitoare şi afirmaţii arbitrare, când rămâne în pură speculaţie, această concesie primejdioasă devine absolut inadmisibilă, când cercetăm şi voim să stabilim ceeace este şi ceeace trebue să fie, cu intenţia de a lucrà pe baza lor şi de a influenţà realitatea lucrurilor. Atunci greşeala, nesiguranţa şi chiar vagul este periculos. De aceea spiritul se încordează, ca să-l recunoască şi să-l înlăture. Când ai de îndeplinit o operă practică, trebue neapărat să ştii pozitiv şi sigur cari sunt legile şi regulile de respectat, şi ce trebue

să faci, ce formă să dai naturei, în acord cu idealul urmărit; trebue să ai un răspuns sigur, clar şi precis, atât în ce priveşte ordinea teoretică a studiului, cât şi cea practică. In dibuieli nesigure şi ipoteze oţioase nu e îngăduit să rătăcească pedagogul conştient de menirea lui; la criteriul riguros al practicităţii imediate, impus de ştiinţa educaţiei, se supune atunci şi filosofia teoretică şi cea practică. Din amândouă se aleg cu îngrijire numai cunoştinţele pozitive şi sigure, numai ceeace se cristalizează într'un sistem neîndoios al gândirii omeneşti.

## IV.

Raporturile pedagogiei cu ştiinţele cari studiază legile naturei omeneşti, deoparte, şi cu acelea acelea cari se ocupă cu principiile şi idealurile vieţii şi activităţii omeneşti, de altă parte, aşează ştiinţa pedagogică la locul ei central între ştiinţele teoretice şi practice, dar nu închid complect câmpul legăturilor ei cu alte ramuri însemnate ale cugetării.

Pedagogia mai are legături strânse şi cu alte ştiinţe, nu numai cu psiho-fiziologia şi cu etica; ba încă aşà de strânse, încât a putut fi considerată ca făcând parte integrantă din ele.

Educaţia nu e numai o afacere individuală. Omul, după afirmaţia ajunsă banală, este o *fiinţă*

*socială:* ca atare, nu trebue considerat numai ca individ de sine stătător, ci ca parte a unui tot, a unui organism superior, a unui «supra-organism». Forma ce se va da fiinţei omeneşti individuale, este, dar, interesantă nu numai pentru viaţa acelui individ, ci pentru viaţa colectivă a totului, din care face parte individul. Educaţia este o *funcţiune socială.* Şi, pentru-că societăţile, în evoluţia lor, prin acţiunea combinată a factorilor lor normali, se diferenţiază în organe publice, cari, stând într'o legătură sistematică, alcătuesc *statul*, putem zice că educaţia este şi o *afacere de stat.* Astfel ştiinţa educaţiei va aveà dar o legătură intimă cu ştiinţele sociale şi cu ştiinţele de stat.

Şi este natural ca statul, societatea organizată, să se intereseze de această funcţiune culturală superioară a societăţii omeneşti, de *educaţie*, fiind-că *genul omenesc*, omul, spre deosebire de celelalte fiinţe animalice, are, pe suprafaţa globului acestuia, de îndeplinit o funcţiune *specific omenească*, afară de acea *general animalică.* Afară de menţinerea fizică a lui ca individ sau ca gen, mai are de menţinut ceva, care nu e palpabil, ceva suprasensibil, imaterial. Mai are de păstrat şi de transmis, din roiu în roiu omenesc, tezaurele sufleteşti, achiziţiile intelectuale, comorile de simţiri morale, estetice, religioase, aceea ce trece, prin întinderea, însemnătatea şi utilitatea sa, peste personalitatea

efemeră a individului şi alcătueşte moştenirea sufletească înaltă a genului omenesc.

Mai presus de individ, mai presus de generaţiile omeneşti trecătoare, ceea-ce împînzeşte unitatea organică sufletească a neamului omenesc, în spaţiu şi timp, este tocmai această comoară superioară de idei, cunoştinţe, simţiri, aspiraţii, tendinţe. Ele trebuesc păstrate; de aceia se şi transmit prin tradiţie şi mitologie, dar trebuesc transmise mai sigur prin *şcoală*, organul principal de funcţiune socială al culturii.

Statul, ca reprezentant al intereselor şi materiale şi culturale ale societăţii, după cum se interesează de viaţa şi ordinea fizică a societăţii, a trebuit să ajungă la ideea de a se interesa şi de menţinerea normală a substratului invizibil, superior, sufletesc. Atunci, a căutat intenţionat şi sistematic să organizeze şcoli, să supraveghieze funcţionarea lor, să se îngrijească de quantumul şi felul cunoştinţelor şi faptelor sufleteşti, ce merită şi trebuesc comunicate tinerelor generaţii de un personal menit a îndeplini această funcţiune; s'a gândit la pregătirea specială a acestora, la alegerea şi asigurarea lor materială; într'un cuvânt, s'a căutat să se facă din organul acesta social—şcoala—o instituţie alcătuită, supraveghiată, condusă de stat, pentru păstrarea atâtor nepreţuite comori înalte ale spiritului. Şi, din acest punct de vedere, iată

pedagogia, ca ştiinţă şi ca artă, în legătură cu ştiinţele şi arta de stat şi cu sociologia.

## V.

Am găsit până aci că pedagogia, ştiinţa educaţiei omului, face parte din categoria ştiinţelor practice şi că îşi împrumută datele teoretice pozitive dela ştiinţa sufletului şi a corpului, dela psihologie, şi fiziologice, iar scopurile practice dela etică, sprijinindu-se pe sociologie şi ştiinţele de stat.

După ce s'a determinat astfel locul şi întinderea domeniului pedagogiei, precum şi raporturile ei de vecinătate, înrudire şi corelaţie cu alte ştiinţe, să pătrundem mai departe în cuprinsul ei. E firesc, însă, şi aci, să începem cu o privire generală asupra întregului câmp de cercetări pedagogice; să arătăm, ca într'un plan sumar de orientare, înfăţişarea şi împărţirea comeniului ştiinţei noastre în diviziunile ei mai esenţiale.

Putem studia chestiile privitoare la educaţia omului mai întâi în două chipuri: a) aşà cum se prezintă conştiinţei noastre azi, în legătură cu ideile, tendinţele şi trebuinţele timpului, într'un tot logic—pedagogia *sistematică;* sau b) aşà cum au apărut şi au evoluat în trecut, până azi, în raport cu ideile şi aspiraţiile şi nevoile acelor vremuri — pedagogia *istorică*.

Problemele educaţiei le putem trata sistematic în două feluri, urmând impulsia a două interese sufleteşti deosebite: 1) sau căutăm în mod abstract teoretic înlănţuirea intelectuală a lor şi argumentele soluţiilor privitoare la ele, şi atunci avem pedagogia sistematică *teoretică;* sau 2) urmărim înlănţuirea logică a mijloacelor practice, propuse sau constatate ca destoinice spre a realiza diferitele scopuri parţiale ale educaţie şi învăţământului, legate ierarhic unele de altele şi toate de scopul ultim al operei educative — şi atunci construim pedagogia sistematică *practică.*

Dacă, în pedagogia sistematică teoretică, cercetăm chestiile mari, de caracter fundamental, cari ne întâmpină în pragul ştiinţei, ca nişte chestii prealabile, precum: *este* pedagogia sau *poate* fi o ştiinţă? este omul educabil sau nu? care e scopul sau idealul educaţiei? etc. — atunci ne ocupăm cu partea cea mai generală şi înaltă a ştiinţei educaţiei, aceea care constituie pedagogia *filosofică* sau *teleologică.* Dacă studiem şi expunem legile naturei omeneşti, fizice şi psihice, din funcţionarea şi aplicarea consecuentă, sistematică şi intenţionată a cărora putem ajunge la realizarea idealurilor urmărite de educaţie, facem ceeace se numeşte *metodologie*, adică arătarea în legătură sistematică a mijloacelor şi metodelor, deduse din natura omenească, pentru isvodirea diferitelor sco-

puri deduse din idealul suprem al vieţii şi al educaţiei.

După scopurile parţiale urmărite, găsim aci atâtea aşà zise educaţii deosebite, adică sisteme de mijloace şi metode pentru obţinerea unor ţinte anumite, precum: educaţia *fizică, morală, estetică, religioasă, intelectuală.*

Cu privire la educaţia intelectuală, întâlnim o grupă însemnată de probleme, cari au făcut de mult să se dea o dezvoltare particulară acestei părţi din *metodologie*, constituindu-se sub numele de *didactică*. Şi aci, dacă studiem chestii generale, precum: care-i scopul instrucţiei? ce trebue să se înveţe? în ce ordin de succesiune şi de precădere? în ce spirit general? etc., — avem didactica *generală*. Iar dacă ne ocupăm cu metodele speciale de predare ale diferitelor obiecte de studii în parte, avem didactica *specială*.

Pedagogia sistematică *practică* prezintă de asemenea două principale subîmpărţiri: a) una privitoare la felurile instituţiilor de educaţie şi a raportului lor în sistemul social-cultural: şi b) alta privitoare la organizarea şi conducerea acelor instituţii.

In prima subdivizie, deosebim: instituţii de educaţie *domestică*, individuală, şi instituţii de educaţie *publică*, colectivă. Acestea din urmă se găsesc iarăşi de două feluri: instituţii publice *de*

*stat* şi *particulare*, subdivizându-se toate, la rândul lor, în trei categorii: instituţii de educaţie generală, specială şi profesională.

In categoria instituţiilor publice de *educaţie generală* intră: şcolile primare, cari pot fi urbane sau rurale; apoi şcolile secundare despărţite în gimnazii şi licee, iar acestea în: clasice, reale şi moderne.

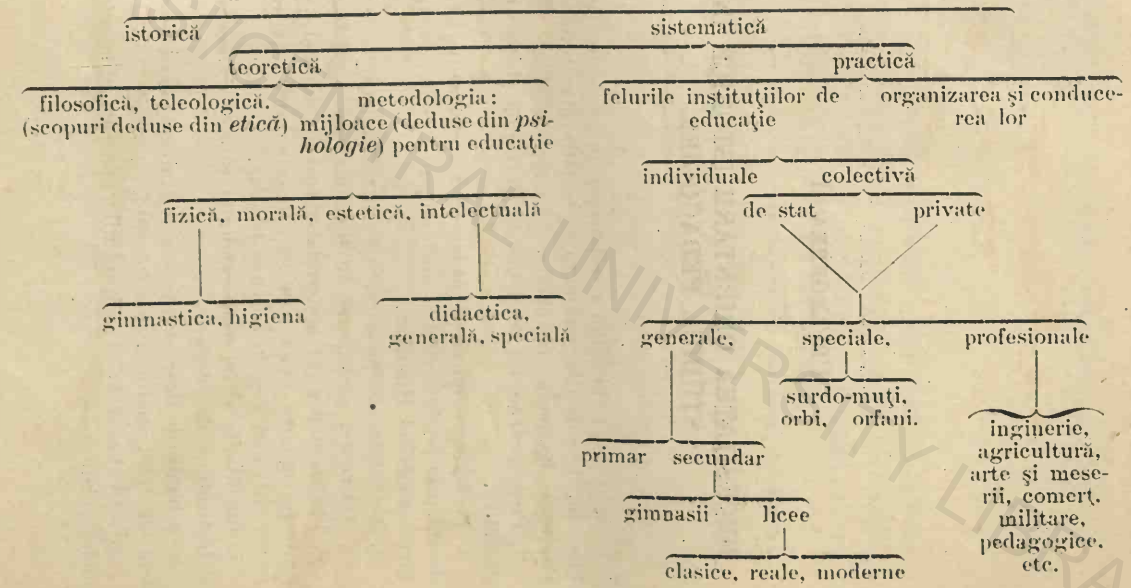
In categoria şcolilor *speciale* intră acelea cari se ocupă cu o anumită categorie de fiinţe omeneşti, în condiţii anormale sau escepţionale: şcolile de surdo-muţi, de orbi, de idioţi, de orfani, etc.

In categoria şcolilor *profesionale* intră acelea cari dau o pregătire anumită pentru o carieră practică în societate: şcolile de inginerie, de agricultură, de arte şi meserii (tehnice), de comerţ, şcolile militare, seminariile teologice, şcolile pedagogice (normale, seminariile), universităţile.

In pedagogia practică privitoare la organizarea şi conducerea instituţiilor de educaţie şi de învăţământ se studiază legile, regulamentele, întreaga alcătuire, care constituie şi face să funcţioneze întregul sistem de şcoli.

Luând ca punct de plecare tabloul propus de Rein, iată, într'o schemă sinoptică, diviziunile principale cuprinse în domeniul întreg al pedagogiei:

# PEDAGOGIA


istorică
sistematică
teoretică
practică
filosofică, teleologică. (scopuri deduse din *etică*)
metodologia: mijloace (deduse din *psihologie*) pentru educaţie
felurile instituţiilor de educaţie
organizarea şi conducerea lor
fizică, morală, estetică, intelectuală
gimnastica, higiena
didactica, generală, specială
individuale
colectivă
de stat
private
generale,
speciale,
profesionale
surdo-muţi, orbi, orfani.
primar
secundar
gimnasii
licee
clasice, reale, moderne
inginerie, agricultură, arte şi meserii, comerţ, militare, pedagogice, etc.

## Prelegerea II

# NECESITATEA ORIENTĂRII ISTORICE ÎN STUDIUL PEDAGOGIEI

1. Activitatea spiritului contimporan în cercetarea problemelor de educaţie, oglindită în bogăţia literaturei pedagogice. Exemplu: Germania.

2. Presa pedagogică periodică în Germania: Literatura didactică.

3. Prodigioasa activitate pedagogică a Germaniei inveterată prin productivitatea unei singure şcoale pedagogice: şcoala lui Herbart.

4. Activitatea pedagogică în Franţa, Anglia, etc.

5. Activitatea podagogiei în România.

6. Pentru stăpânirea materialului vast de idei şi tendinţe pedagogice, două mijloace: *a)* criteriul ştiinţei teoretice sistematice şi *b)* privirea istorică.

7. Importanţa şi foloasele studiului istoric al teoriilor şi instituţiilor de educaţie.

8. Schimbările dese şi repezi a organizării noastre şcolare fac acest studiu şi mai folositor.

Corectivul necesar al neajunsurilor născute din reformele şcolare dese.

## I.

Ca să ne facem, deodată, o idee mai complectă de hărnicia spiritului contimporan în cercetarea adevărului privitor la problemele educaţiei, să ne transportăm cu gândul în Germania.

In toate ramurele pedagogiei istorice, sistematice, teoretice, găsim acì dela informaţiile precise, oficiale, statistice, dela datele documentale colecţionate în volume nesfârşite, până la sintezele personale cele mai înalte, încrucişate în discuţii, polemice de reviste, broşuri, opere voluminoase. Monografii speciale relative la o singură chestie; sisteme integrale, ce îmbrăţişează toată problema educaţiei; enciclopedii complecte, ce cuprind, ca nişte vaste bazare universale, studii meritoase relative la toate chestiile pedagogice, dela cele mai amănunţite până la cele mai generale, — de toate ai la îndemână, la fiece pas. Acì în adevăr simţi greutatea alegerii, când e vorba să exemplifici prin enumerare de fapte.

Să începem cu marile enciclopedii pedagogice: una, cea mai veche, editată de dr. K. A. Schmid; a doua, cu ediţie recentă, datorită iniţiativei d-lui Prof. W. Rein din Jena. Cele zece volume ale enciclopediei lui Schmid, «*Pädagogische Encyclopädie*» au apărut întâi la 1858 şi apoi, în a doua ediţie,

între anii 1876—87. Această enciclopedie fu terminată de cunoscutul pedagog Schrader. Cealaltă «*Encyclopädisches Handbuch der Pädagogik*», a d-lui Rein, a apărut între anii 1894—96, în 7 volume, în Langensalza.

La acestea trebue să adaug însemnata colecție de lucrări pedagogice editată de A. Baumeister, «*Handbuch der Erziehung und Unterrichtslehre für Höhere Schulen*» [1]), în patru mari volume [2]).

---

[1]) München, 1895.

[2]) Aceste patru volume conțin: Vol. I, *Istoria pedagogiei* de **Th. Ziegler** și *Organizarea și administrația școlilor superioare din Europa și America.*

Vol. II, partea întâi: *Pedagogia teoretică și didactică generală,* de dr. **Wendelin Toischer,** b) *Pregătirea profesorilor* de dr. **Wilhelm Fries;**

Vol. II, partea doua: *Pedagogia practică pentru școlile secundare,* de dr. **Ad. Mathias.**

Vol. III, 1: *L. Latină,* de Prof. **Dettweiler** și *Istoria* de Prof. **Oskar Jäger;** III, 2: *L. Franceză,* de dr. **W. Münch** și *L. Engleză,* de dr. **Glauming;** III, 3: *L. Germană și propedeutica filosofică,* de dr. **G. Wendt;** III, 4: *Învățământul religios evangelic,* de dr. **Fr. Zange.**

Vol. IV, 1: *Calculul și Matematica,* de Prof. **Max Simon** și *Fizica,* de dr. **Kissling.**

Vol. IV, 2: *Geografia matematică,* de Prof. **Siegmund Günther** și *Geografia,* de Prof. **Alfi Kischhof;** IV, 3: *Științele naturale* de Prof. **Ernest Loew** și *Chimia* de Prof. **Budalph Arendt;** IV, 4: *Desemnul,* de Prof. **Adelbert Matthei** și *Cântul,* de dr. **Jah. Plew;** IV, 5: *Gimnastica și jocurile copiilor,* de **Wienhagen.**

Este de prisos să mai spun că între numeroşii colaboratori eminenţi ai acestor enciclopedii şi colecţii monumentale, cari trec cu mult peste sută, se găsesc fruntaşi şi căpetenii de fruntaşi ale căror pene celebre au ilustrat pedagogia germană, ca Fr. Paulsen, H. Schiller, Rein, Otto Wilmann, Ziehen, Th. Vogt, Lehmann, Münch, etc.

Dacă părăsim operele colective ale acestor scriitori de seamă, dăm la tot pasul de lucrările lor individuale, pe care ar fi imposibil să le citez aci.

## II.

Dar ceeace e cu deosebire interesant de notat, este presa pedagogică periodică în Germania. Exceptând publicaţiile oficiale, ce constau în instrucţii foarte detaliate asupra scopului şi metoadelor diferitelor obiecte de studii, în orientări asupra spiritului programelor generale ori analitice — nişte adevărate monografii metodologice şi didactice — afară de regulamente, legiuiri, circulări; şi dacă ne uităm numai la presa liberă pedagogică germană, găsim, împărţite pe categorii, o sumă de publicaţii periodice, săptămânale, trimestriale, anuale. Socotind datele aflate în enciclopedia lui Rein, găsim 12 *anuare* şi *calendare*, ce apar pe fiecare an, regulat, cu privire numai la materiile de învăţământ; apoi, reviste speciale, destinate intereselor

practice ale carierii didactice, publicând anunciuri de locuri vacante în învăţământ. Acestea, de ordine mai inferioară.

Un pas mai sus găsim: reviste pentru interesele profesionale ale corpului didactic, organe ale diferitelor societăţi didactice, în număr de 7 (până la 1896); vre-o 21 reviste pentru şcoli secundare sau înalte (gimnasii, licee, şcoli speciale) în genere, sau pentru diferite feluri de şcoli în parte. Apoi reviste pentru un anumit fel de şcoale secundare: «*Zeitschrift für das Gymnasialwesen*», «*Blätter für das Gymnaschulwesen*», «*Das Gymnasium*», «*Das Humanistische Gymnasium*», «*Die Mädchenschule*», etc.

Afară de acestea: reviste pentru istoria şcolilor germane (2); vre-o 10 reviste pentru pedagogia ştiinţifică, teoretică; vre-o 28 reviste pentru diferite obiecte speciale de studii: religia, l. germană, literatura şi filologia clasică, limbi moderne, istoria, geografia, matematica şi şt. fisice, matematica şi şt. naturale, fisică şi chimie, desemn, muzică; asemenea vre-o 8 reviste numai pentru gimnastică, joc, higienă; apoi reviste de lucrări manuale pentru copii (2); reviste cu lecturi instructive pentru şcolari (4). În total, se văd apărând pe fiecare an, la intervale deosebite, peste 100 de publicaţii periodice, cu privire în special la educaţie, la şcoală, la didactică şi la pedagogie specială sau generală.

Unde mai punem roiurile de cărţi didactice, de manuale, cu privire la fiecare obiect de studiu, pentru şcolari şi pentru profesori: manuale, călăuze, cărţi de citire, ediţii de scriitori şi de poeţi cu sau fără comentarii, crestomaţii, vocabulare, dicţionare, hărţi, atlase, biblioteci şcolare, mijloace de intuiţie, material de învăţământ, caete de clasă, etc., etc!

În 1886, cantitatea scrierilor şcolare s'a evaluat la 2313.

În 1896, cantitatea scrierilor şcolare s'a urcat la 3515.

## III.

Un fapt singur ne dă o idee exactă de prodigioasa activitate şi productivitate uimitoare a Germanilor pe terenul ştiinţei educaţiei. O singură şcoală pedagogică, celebra şcoală a lui Herbart, a dat la lumină atâtea scrieri, cât ar fi de ajuns pentru literatura pedagogică a unei ţări civilizate. Cei aproape 150 de autori, contaţi ca adepţi ai şcoalei herbartiene, au notate la activul lor atâtea lucrări în volume, monografii, articole de revistă, încât enumerarea lor ocupă, în *Enciclopedia* lui Rein, 42 de pagini mari, scrise des [1]). Vin apoi diferitele societăţi pedagogice, cu activitatea lor

[1]) Vezi Vol. III. p. 532—574.

îndreptată uneori asupra unui scop mai special, precum societatea Comenius, sau aceea care şi-a pus ca ţintă să îndeplinească, în frunte cu Karl Kehrbach, uriaşa colecţie *Monumenta Germaniae paedagogica*, spre a fi pentru ştinţa educaţiei ceeace sunt, pentru istorie, însemnatele *Monumenta* ale lui Pertz.

Adăugaţi la toate acestea diferitele biblioteci pedagocice menite a publica, în condiţii accesibile tuturor, capetele de operă ale gânditorilor în materie de educaţie şi şcoală; *Bibliothek pädagogischer Klassiker*, O. F. Mann, Langensalza; *Pädagogische Klassiker*, K. Richter, Berlin; *Pädagogische Klassiker* de Linder, Viena; *Bibliothek der Klassischen Pädagogik*, Freiburg; *Sammlung der bedeutenden pädagogischen Schriften*, Padesborn; etc.

Ce nemărginită străduinţă de cercetări, informaţii, discuţii! Cum să nu admiri conştiinţa de sine şi inspiraţia instinctului de conservare ce transpiră din acea stăruitoare încordare a minţii asupra scopurilor şi mijloacelor de perfecţionare a omului precum şi a neamului şi poporului german!

## IV.

Ne-am înşelă dacă ne-am închipuì că celelalte ţări sunt nepăsătoare faţă de problemele educaţiei,

In Franţa unde interesul pedagogic părea mai şters, se accentuiază de câtva timp o mişcare destul de însemnată. Nume ca Gréard, Compayré, M. Bréal, Picavet, Liard, A. Ribot, etc., probează cât de sistematic şi dela ce înnălţime se tratează chestiile privitoare la educaţia şi instrucţia publică; iar reviste ca *Revue internationale de l'Enseignement, Revue universitaire, Revue pédagogique*, etc., ne arată cât de întins şi general a crescut interesul viu pentru aceste probleme. D-l *Lavisse* are dreptate cînd spune: «...jamais en France l'opinion ne s'est tant intéressée qu'aujourd'hui aux problèmes de l'éducation» [1]). Şi raţiunea adâncă a seriosităţii, câte odată a neliniştei şi grabei cu care inteligenţa franceză caută să se edifice acum asupra problemelor pedagogice, a spus-o d-l Chaumié: «*Etre éducateur, c'est travailler à construire la France*» [2]).

Anglia, la rândul său, se făleşte cu fruntaşi ai ştiinţei şi filosofiei contimporane, cari au pus ştiinţei pedagogice chestii şi i-au dat soluţii menite a-i spori coprinsul real al domeniului său. Un Al. Bain, H. Spencer, Macaulay, J. St. Mill, Simon

---

[1]) În discursul ţinut la primirea postului de director al Şcolii Normale Superioare, în Noembrie 1904.

[2]) În răspunsul său, ca ministru al instrucţiunii publice, la discursul d-lui Lavisse.

S. Laurie, Quick, etc., sunt ilustraţii ale pedagogiei teoretice sau practice.

Numai e nevoie, în această repede excursie, să ne ducem şi la celelalte ţări din Europa, sau să trecem oceanul, spre a culege şi din lumea nouă alte probe despre activitatea desfăşurată de spiritul omenesc azi pe terenul ştiinţei educaţiei. Din cele arătate numai până aci, cred că suntem în drept să afirmăm că una din ştiinţele cele mai cultivate din timpul nostru, aceia în domeniul căreia apar mai multe şi mai variate lucrări — monografii şi opere voluminoase, enciclopedii sintetice şi scrieri de detaliu — şi aceea, împrejurul căreia se dau mai multe lupte intelectuale, se grupează spiritile în partide ştiinţifice, în societăţi cooperative mintale, este ştiinţa noastră — *pedagogia*.

## V.

Vă întrebaţi poate: cum se manifestă vitalitatea ei în ţara noastră? Oricât ne-am scuti, în repedea noastră revizie, de a pomeni de mişcările şi curentele pedagogice din celelalte ţări europene, afară de cele amintite, nu putem să trecem fără să zicem o vorbă despre noi. Nu ca să luăm chiar dovezi pentru susţinerea ideiei formulate. Dovezile le-am arătat acolo unde erau mai evidente.

Când vrei să învederezi gradul de intensitate caracteristică al vitalităţei unui oraş, te duci în centrul mişcării lui, nu la marginile relativ mai liniştite.

Oarecare mişcare pedagogică s'a pronunţat şi la noi, mai ales de câtva timp.

Intreţinută sistematic de catedrele de pedagogie ale universităţilor, de şcoale normale, de seminariile pedagogice, ea s'arată destul de lămurit în revistele mai numeroase ale învăţământului primar, în acelea, mai puţine, ale învăţământului secundar şi superior[1]), şi prin publicaţiile destul de regulate ale presei oficiale. *Monitorul Oficial* şi *Buletinul* Ministerului instrucţiei publice întreţin mai ales genul acesta de publicaţii, cel mai îmbelşugat, pe terenul pedagogic: rapoarte, instrucţii, circulări — mai ales circulări — decizii şi legi, multe legi şi regulamente şi mai multe. Toate au la bază sau ţintesc principii şi norme de educaţie şi de învăţământ, cari interesează, firesc, ştiinţa educaţiei şi cad în domeniul ei.

## VI.

Ca să stăpânim întreg materialul vast de date şi de principii directive, de teorii şi tendinţe pe-

[1]) *Cultura Română*, care a început să apară în Iaşi dela 15 Noemvrie 1903 şi *Solidaritatea*, organul corpului didactic din Craiova. Acum în urmă şi «*Revista generală a învăţământului*».

dagogice din ţară şi din afară; ca să le înţelegem, să le caracterizăm şi să le supunem la o normă, întrebuinţăm două mijloace: 1) un *criteriu* clar şi precis, pe baza căruia să ne orientăm în haosul faptelor, să le judecăm şi apreciem consecuent, selectând ce merită să se cunoască şi să se păstreze, eliminând ce e de prisos sau greşit. Această anchetă teoretică a domeniului pedagogiei se face prin studiul sistematic al ştiinţei educaţiei [1]).

2) O altă cale mai e posibilă. Când vrei să-ţi dai seama de un fluviu, de pe al cărui mal observi, cât cuprinde ochiul, în sus şi în jos, linia urmată de fuga undelor sale, te urci la izvor sau de poţi, te ridici în înălţimi, ca să vezi în «ansamblu» şerpuirea lui dela obârşie, direcţia statornică a drumului său către ţinta finală. Tot aşă, în faţa torentului acesta al mişcărilor de idei, al creaţiilor pedagogice de tot felul; în faţa mulţimii de instituţii şi de opere pe terénul educaţiei, o trebuinţă sufletească ne face să ne ridicăm deasupra prezentului, să ne înălţăm cu mintea în imperiului liniştit şi vecinic al timpului, ca să privim, de sus şi de departe, linia străbătută de cugetarea pedagogică a omenirii dela origina ei şi până în zilele noastre.

---

[1]) Vezi: *Cursul de pedagogie*, Bucureşti 1899.

Această cale se apucă atunci, când se studiază *Istoria pedagogiei* [1]).

Drumul din urmă este lung şi câteodată greu; dar totdeauna ispititor şi instructiv.

## VII.

Privirea istorică şi teoretică a fenomenelor sociale şi culturale, din cari face parte şi educaţia, se complectează reciproc şi în mod necesar.

Nu se înţeleg şi nu se pot apreţia fazele evoluţiei trecute sau peripeţiile prezentului, decât având în minte criteriul clar şi precis al ştiinţei sistematice, care ne orientează asupra însemnătăţii problemelor şi a soluţiilor lor. Pe de altă parte, numai cunoaşterea logică a chestiunilor pedagogice, în starea lor teoretică actuală, nu dă singură sentimentul valorii lor adevărate, nici desăvârşita pătrundere persuasivă a spiritului ştiinţific, dacă nu e complectată şi sprijinită pe cunoaşterea necesităţilor sociale, din cari au ieşit teoriile şi instituţiile de educaţie, şi pe cunoaşterea modificărilor ce le-au încercat în decursul vremii, din cauza schimbărilor succesive ale stării culturale, până au ajuns în faza actuală. Aceasta îndrumează

[1]) Vezi introducerea la *Cursul de Istoria Pedagogiei.* vol. I.

spiritul spre întrezărirea liniei generale în care se mişcă evoluţia factorilor ce determină opera educaţiei omeneşti.

Este un fapt de observaţie comună astăzi: *privirea istorică* a devenit o necesitate a spiritului modern. Toate fenomenele lumii şi ale vieţii, ale sufletului şi ale societăţilor, se consideră sub prisma «devenirii» şi «desvoltării». O ştiinţă, ca să fie «în regulă», trebue să se înfăţişeze cu actele sale de naştere, anexate la un *curriculum vitae:* trebuie să-i cunoaştem istoria, fazele prin cari a trecut, întregul cadru în care s'a mişcat spiritul omenesc pentru dânsa.

Pentru mişcarea pedagogică a prezentului, studiul istoric al institutelor de educaţie are şi un folos practic: disciplinează mintea; îi serveşte de corectiv inhibitor în pornirea ei de a crede că tot ce e *mai nou*, e *mai bun*. Potoleşte înclinarea către acele inovaţii, reforme şi regenerări ce se inspiră, mai ales, din viaţa şi străduinţele altor ţări. Ne spune să fim mai circumspecţi. Ne arată în ce condiţii şi măsură sunt aplicabile în practică plauzibilele combinaţii ale teoriei, în ce împrejurări se nasc şi trăiesc instituţiile şi în ce legătură organică stau cu viaţa culturală întreagă a epocii şi ţării.

## VIII.

Pentru noi, Românii, în special, acest corectiv pare indispensabil. Dela o vreme încoace numai de stabilitate nu ne putem plânge în formele vieţii şcolare.

Repedea succesiune de prefaceri totale şi parţiale este negreşit un semn, că ţara noastră îşi caută cu tot dinadinsul o formă culturală potrivită cu natura şi calităţile sale organice. Cauza repetatelor reforme stă ceva mai adânc decât în simpla vanitate a miniştrilor de a-şi vedeà numele trecut în Istorie, la adăpostul unei legi a învăţământului.

Dar, orcum, în mijlocul atâtor schimbări caleidescopice, simţi nevoia să-ţi opreşti ochiul pe cevà statornic, luat ca punct de orientare, ca să nu te rătăceşti. Incă şi mai mult simţi nevoia de călăuza unui criteriu, ca să poţi înţelege şi judecà direcţiile şi tendinţele imprimate spiritului public, când de o lege când de alta.

Închipuiţi-vă! În timp de 36 ani s'au succedat nu mai puţin de 45 miniştri la instrucţia publică — ceiace face, matematiceşte, 1 ministru cam la 9 luni... Sterilitatea schimbărilor devine şi mai înţeleasă când constatăm că, din aceşti 45 de miniştri, puţini de tot au avut norocul să li se dea timp de lucru suficient.

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 3 | au | stat | la | guvern | 3—5 zile. |
| 2 | » | » | » | » | 3 săptămâni. |
| 1 | » | » | » | » | 1 lună. |
| 26 | » | » | » | » | mai puţin de 1 an (2—10 luni. |
| 10 | » | » | » | » | 1 an sau 1 şi ceva. |
| 2 | » | » | » | » | 2—2 $^1/_2$ ani. |
| 2 | » | » | » | » | 3 ani şi ceva. |
| 1 | » | » | » | » | 4 » » » |

Din aceşti miniştri, 10 au şi adus proiecte de reformă:

*Strat* la 1867, deci curând după vestita primă lege a instrucţiei publice; *Ch. Tell,* 1871—74; *V. Conta,* 1880—81; *V. A. Ureche,* 1881—82; *D. Sturdza,* 1885—88; *Titu Maiorescu,* 1888—89; *Take Ionescu,* 1891—99; *P. Poni,* 1895—96; *Sp. Haret,* 1897—99; *Dr. C. Istrati,* 1900 [1]).

Împrejurarea că aşà curând după punerea în aplicare a primei legi, din 1864, s'a găsit că ea trebuia modificată (în 1867), este simnificativă.

Oare viaţa noastră culturală evoluà aşà de repede, încât formele de ieri nu se mai potriveau cuprinsului crescut şi schimbat de azi?

Sau poate că, dela început, s'a dat puţină atenţie sistematică şi competentă cerinţelor organice

[1]) Vezi *Colecţia de legi şi regulamente* a d-lor G. Lascăr şi I. Bibiri, vol. I.

ale societăţei şi ţărei româneşti? Şi toată frământarea de atunci până azi e numai agitaţia unui suflet neînţeles, care îşi caută expresia individualităţii proprii, în o formă eşită din chiar substanţa fiinţei sale, ca o funcţiune firească a însuşirilor sale caracteristice?

Şi într'un caz şi în altul, neîntreruptele inovaţii şi legiferări contradictorii lasă, fără îndoială, în conştiinţa publică, impresia nesiguranţei. Orice lege nouă se înfăţişează, par'că, astfel, din capul locului, sub caracterul provizoratului: te aştepţi să fie de azi pe mâine revocată de alta tot aşà de efemeră, împinse toate, în perindarea lor, de vântul prefacerilor grabnice, care duce către o ţintă uneori anevoie de întrevăzut.

Un corectiv rămâne în plină evidenţă şi se impune cu necesitate: pătrunderea positivă şi istorică a vieţei sociale, cu trebuinţele ei materiale şi aspiraţiile ei ideale. Ea serveşte de călăuză cuminte reformatorului serios şi circumspect, care doreşte să facă operă trainică, aşezată pe temeliile de granit ale adevărului; ea serveşte de criteriu luminos inteligenţei teoretice, care voeşte să priceapă şi să judece fenomenele sociale, reducându-le la legea unei dezvoltări organice.

Un lucru mai rămâne, de asemenea, neîndoios. Nu se pot considerà şi lăsà ca definitive nişte forme de organizare şi de viaţă şcolară, importate

cu uşurinţă din afară. Toată misiunea însemnată şi datoria urgentă a reformatorului conştiincios este de a căutà şi alege acele forme de organizare, cari pot să aşeze educaţia şi învăţământul public pe temelii largi şi sigure, menite a le asigurà echilibrul unei stabilităţi relative şi treptata lor dezvoltare firească.

Atunci va înceta şi epoca prefacerilor repezi şi totale, aşà de perturbătoare pentru mersul normal al culturei noastre.

---

## Prelegerea III

# CARACTERIZAREA SECOLULUI XVIII

1. Interesul pedagogic al secolului XVIII gravitează împrejurul lui J. J. Rousseau. Elita intelectuală, care străluceşte împrejurul numelui lui Rousseau, simbol şi cauză a unor prefaceri adânci în vieaţa sufletească a timpului.

2. Caracterizarea secolului al XVIII ca *secolul filozofiei.* Pentru ce a fost numit astfel, când în secolul XVII, bunioară, au trăit filozofi mai mari, Descartes, Locke, Spinoza, Leibnitz?

3. Caracterizarea secolului XVIII ca *secolul criticismului.* Ce se înţelege prin *criticism* în filozofie, aşà cum se găseşte la Locke şi Kant. Ce se înţelege prin criticizmul filozofic al secolului XVIII, aşà cum se găseşte la enciclopedişti şi la premărgătorii revoluţiei franceze. Toate manifestările de orce fel ale spiritului şi toate creaţiile culturale omeneşti se aduc înaintea *raţiunii,* spre a-şi arăta temeiurile fiinţei lor: se supun unui *criteriu.*

4. Spiritul raţionalizmului practic suflă peste toată Europa, pornind însă din Franţa. In Germania *Frideric-cel-*

*Mare.* In Austria Iosif II. Revoluţia de sus în jos. Ideile în luptă pentru cucerirea şi prefacerea lumii.

5. Caracterizarea secolului XVIII ca *secol ne-istoric.* Utopia reformelor ideologice, cari nu contează cu faza de dezvoltare a societăţei, cu trecutul, cu tradiţia. Puterea de rezistenţă şi de elasticitate a realităţei întoarce îndărăt orce mişcare violentă şi pripită.

6. Alăturea de curentul raţionalist, curentul sentimentalizmului în mişcarea intelectuală a veacului XVIII-lea. Rousseau în Franţa, Herder în Germania.

Naturalizmul revoluţionar al lui Rousseau devine în Germania naturalizm *istoric,* care dă naştere principiului naţionalist în manifestarea spirituală întreagă a timpului.

7. Naţionalizmul la Germani şi la Români. Conştiinţa etnică, hrănită din adâncirea originii neamului şi a caracterului său particular.

8. Relevarea şi cultul forţelor vii ale istoriei. Realitatea *trecutului.*

## I.

Prima aruncătură de ochi asupra secolului al XVIII-lea scoate în relief chipul sufletesc al lui Rousseau. Simţirea lui puternică vibrează şi astăzi. Căldura scrierilor lui pasionate e şi azi comunicativă. Pentru dezvoltarea ştiinţei pedagogice geniul lui a dat impulsii şi probleme cari şi astăzi stăpânesc minţile. Influenţa gândirilor lui asupra educaţiei, expuse în frumoasa operă de psihologie pedagogică, *Emile,* a influenţat literatura pedagogică a Europei întregi în secolul al XVIII-lea

şi s'au concretizat în instituţii însemnate ca *Philanthropinum* lui Basedow din Germania.

Împrejurul lui Rousseau străluceşte mulţimea spiritelor de elită, ce împodobesc orizontul intelectual al secolului XVIII în Franţa. Numele autorului «Contractului social» e legat în istorie de numele lui Voltaire, Diderot, Montesquieu, Holbach. Cu toţii formează o constelaţiune spirituală hotărîtă în istoria cugetării europene, cu o misiune culturală, care a culminat către un sfârşit anumit. Ei simbolizează cu toţii efectul unor prefaceri adânci în conştiinţa modernă şi alcătuesc la rândul lor cauza puternică a unor schimbări remarcabile în viaţa sufletească şi morală a omenirii. Marea revoluţie franceză dela sfârşitul veacului XVIII-lea poartă pecetea gândirii lor.

Şi, fiindcă totul se leagă şi se explică reciproc în lume, întreg mediul intelectual francez, în care se găseşte încadrat chipul interesant al marelui Rousseau, se arată ochiului istoric numai ca un val — uriaş, negreşit, — al mişcării sufletului omenesc în evoluţia universală, care îşi îndreaptă avântul aspiraţiilor sale nesfârşite, din veac în veac, către ţărmuri noui ale idealului.

Mişcarea filosofică franceză, reprezentată prin Rousseau, Voltaire şi marii enciclopedişti, este numai o parte, şi adesea numai un ecou cu răsunet mărit, al mişcării intelectuale generale din acel timp, şi

poartă semnul caracterului general al acelei epoce, care s'a numit *raţionalistă* în istoria culturii, adică o epocă ce recunoaşte ca stăpână absolută numai *raţiunea*, atât în călăuzirea activităţii pur teoretice, cât şi în judecarea manifestărilor practice ale omenirii.

II.

În câte chipuri a mai fost caracterizat secolul XVIII, a cărei cugetare pedagogică voim s'o arătăm acum!

O caracteristică, mai ales, a reuşit să se impună şi să rămână, fiindcă se desprindeà singură, în faţa analizei, din însuşirile şi manifestările dominante ale spiritului omenesc în acel timp. Secolul XVIII a fost numit *secolul filosofiei.*

Nu doar că mai nainte n'au fost gânditori mai mari. Ba încă în Franţa nici unul nu s'a ridicat, în secolul XVIII, la înălţimea lui Descartes. Veacul în care a trăit Decartes, a văzut şi în alte ţări fruntaşi ai cugetării, ca Locke, Leibnitz, Spinoza.

De ce s'a rezervat totuţi secolului XVIII epitetul glorios de «secolul filosofiei»?

Fiindcă în acest veac, filosofia n'a rămas numai în regiunile reci ale speculaţiei metafizice, în izolarea mândră a abstracţiei, streină de lume, ci s'a coborât printre oameni, i-a întrebat de nevoile lor, le-a consultat taina sufletului, le-a înţeles durerile

şi greşelile, le-a dat mângâieri şi sfaturi, le-a întins mâna de ajutor, servindu-le de călăuză, dându-le curaj şi o ţintă înaltă în vieaţă.

Şi atunci lumea modernă, de recunoştinţă, par'că, pentru binefacerile filosofiei, cu care făceà întâia oară cunoştinţa mai de aproape, a dat veacului numele *filosofiei.* Marele eveniment, care încheie secolul şi deschide o eră nouă omenirii, revoluţia franceză, iese din consfătuirea durerilor mulţimii cu filosofia, pe cât a fost posibil să fie înţelese şi urmate ideile de nişte impulsii răzvrătite.

## III.

A mai fost caracterizat secolul XVIII şi cu denumirea de *secolul criticismului.*

Ce este însă *criticismul,* dacă nu o altă denumire a *filosofiei,* o altă manifestare a ei, ca şi raţionalismul? *Criticism,* în înţelesul abstract şi technic al filosofiei, este preocuparea de cercetarea forţelor mintale ale noastre, întru cât ele sunt considerate ca instrumente de cunoaştere, spre a li se stabilì puterea, întinderea, limitele lor, modul lor de funcţionare, gradul lor de veracitate în cucerirea adevărului; spre a stabilì *ce* cunoaştem, *cât* cunoaştem şi *cum* cunoaştem.

Acest *criticism* este inaugurat de filosoful englez Locke, care îşi încetează activitatea în pragul sec. XVIII (1704). Un alt însemnat filosof, către

sfârşitul veacului al XVIII-lea, de astă dată din lumea germană, KANT, îl reia şi-l formulează, adâncindu-l.

În secolul filosofiei cu înţelesul popular, însă, *criticismul* are o altă semnificare.

*Metoda* aceasta a *criticismului,* a cercetării riguroase, a supunerii la un criteriu, se întinde nu numai asupra puterii noastre de cunoaştere, aşă cum face filosofia în teoria cunoştinţei, ci asupra tuturor manifestărilor, de orice ordin, ale sufletului şi asupra tuturor creaţiunilor culturale ale omului.

«Se critică», în înţelesul filosofic şi popular, tot ce a avut un trecut în istoria omenirii.

Se supun criticei religiile, biserica, statul, societatea, moravurile, credinţele — şi toate acestea sunt aduse înaintea raţiunii, spre a se justificà, spre a-şi arătà temeiurile existenţei lor. Şi tot ce nu se potriveşte cu «criteriul» abstract al judecăţii, tot ce nu poate susţine critica severă a raţiunii, este considerat ca falş, nedemn de a trăi, ca o falşificare inconştientă, — de multe ori chiar conştientă, vroită, ca un product al şireteniei omeneşti. Dogmele bisericii, instituţiile de stat, organizarea bisericească, toate — întru cât nu se potrivesc cu raţiunea timpului — se consideră ca născociri ale şireteniei, în scopul ca cei puţini şi puternici să ţină în jugul lor şi să exploateze pe cei slabi şi mulţi.

## IV.

Acesta este spiritul care suflă peste întreaga Europă în secolul XVIII. Dar noi suntem porniţi a privi mai mult la manifestările lui în Franţa, fiindcă suntem mai familiarizaţi cu cultura franceză.

Şi, de fapt, raţionalismul şi criticismul *practic* al sec. XVIII s'a arătat, în adevăr, cu mai multă eficacitate în Franţa; d'aci s'a reslăţit pe continent.

Încă din secolul lui Ludovic XIV era obiceiul, ca Europa să asculte de moda franceză. Limba franceză, literatura, arta franceză, moravurile curţii franceze se revărsară peste întinsul continent şi se găsiau imitate pretutindeni, la toate curţile din Europa. Veniră chiar până la noi; sfârşitul sec. XVIII se caracterizează, la noi, în parte, prin năvălirea spiritului şi a culturei franceze, aduse de Poloni, de Ruşi, de Greci. Franţa face, în sec. XVIII, serviciul de a răspândì în întreagă Europa ideile şi pornirile raţionalismului şi criticismului.

Şi, după cum, în direcţia pedagogică, găsim în Germania institutul de educaţie *Philanthropinum*, o aplicare concretă a gândirii lui Rousseau, tot aşà găsim acolo realizată domnia practică a ideilor emise din Franţa: găsim filosofia franceză şi spi-

ritul francez suit pe tron, în Prusia, în persoana lui Frederic-cel-Mare.

Nu numai în Germania se caută a se realizà aceste idei, propovăduite de scriitorii francezi. In Austria (sub Iosif II), în Danemarca, Portugalia, Corsica, în câte-va părţi ale Italiei — pretutindene vedem guvernele căutând să aplice, prin un fel de revoluţie de sus în jos, ideile timpului. Acolo, unde aceste idei au întâmpinat resistenţa, şi-au făcut loc cu violenţă, prin revoluţii, ca în Franţa.

Secolul XVIII ne presintă, astfel, fenomenul extra-ordinar al mişcării ideilor în prefacerea lumii reale. Ideile luptă pentru cucerirea lumii sensibile; în unele părţi, ele caută şi reuşesc să se realiseze, încet, treptat-treptat, cuminte, printr'un fel de evoluţie ajutată de puterile cârmuitoare ale popoarelor; în alte părţi, caută să se realiseze cu forţa, înlăturând factorii mediului istoric.

## V.

Şi, din acest punct de vedere, secolul XVIII şi-ar merita, în mare parte, epitetul de *neistoric*.

In nici un timp nu s'a simţit mai mult acest contrast dintre idee şi realitate; în nici un secol cugetarea pură, raţiunea, n'a călcat mai fără scrupul şi cu mai multă încredere în sine, fără nici o considerare pentru mediul şi faza istorică a unei societăţi.

Chiar cârmuitorii societăţilor, cei ce voiau să transforme revoluţia într'o evoluţie, şi-au făcut iluzii, ca şi revoluţionarii populari, crezând că ideile lor vor puteà trăì în forme concrete noui, fără transacţii conciliante cu puterile tradiţiei.

Se cunoaşte însă rezultatul revoluţiei franceze, şi cum din chiar fiinţa republicană a revoluţiei s'a renăscut forma de stat monarhică, adică din nou starea de lucruri înlăturată cu forţa de curentul violent al ideilor.

Negreşit că ideia, lucrând mai departe şi revenind din nou asupra formei reacţionare restabilite, a putut s'o surpe treptat-treptat, şi să se realizeze astfel tot mai mult în omenire. Însă această realizare a fost datorită unei lupte îndelungate între ideie şi realitate, luptă în care a triumfat când una, când alta, făcându-şi necontenit concesii reciproce, când de voie, când de nevoie.

Astfel spiritul omenesc a devenit azi precaut; a învăţat ceva — de şi nu deplin — că ideile şi teoriile, oricât de frumoase şi de consequente în ele însele, pentru a se realizà în practică trebue să conteze pe factorii istorici ai timpului; şi că prin ei numai, influenţând treptat asupra lor, ajung încet să se aşeze în instituţii statornice şi trainice; şi că orice siluire pripită a împrejurărilor istorice este fără folos practic, fiindcă puterea realităţii îşi are resistenţa şi elasiticitatea ei, care

asvârle îndărăt orice energie ce se năpusteşte cu violenţă asupra fazei sale de stăpânire istorică.

## VI.

In mişcarea intelectuală a secolului XVIII, găsim alăturea de curentul raţionalist, critic, filosofic, un sub-curent, care din ce în ce se acentuează ma mult şi câştigă treptat întâetatea şi stăpânirea asupra spiritului. Acest sub-curent este isvorît dintr'o altă forţă a sufletului omenesc: din respectul către puterea naturii înăscute şi a instinctului — din sentiment. Sub-curentul acesta îşi ia naştere, se zice şi să zicem, din scrierile franceze, anume din ale lui Rousseau. Rousseau este marele preot al *naturalizmului* şi *sentimentalizmului* în Europa. El accentuează puterea sentimentului şi a primitivităţii naturale şi pune *în sentiment* criteriul, pe care majoritatea contemporanilor săi o puneau în raţiune.

Scrierile lui fac, şi din acest punct de vedere, un efect colosal în Germania. Dela el se înflăcărează geniul unui Herder, Winkelmann. Şi ei destul să pomenim numele lui Herder, pentru ca să înţelegem efectele noui ale naturalizmului şi sentimentalizmului, intrat într'un mediu intelectual ca al Germaniei.

Rousseau, în sentimentalizmul său, erà tot re-

voluţionar *neistoric*. Nici el nu voia să conteze pe factorii istorici; credeà că se poate reformà de azi pe mâine societatea, dacă se vor pune în practică prescripţiile filosofice. In aceasta el e de acord cu raţionalizmul şi cu criticizmul.

Trecând în Germania curentul sentimentalizmului şi naturalizmului devine istoric şi se cristalisează într'o formă concretă, de o putere practică din ce în ce crescătoare — în *naţionalizm*.

Germania nu erà constituită sub forma ei de azi: erau *Germani*, dar nu există încă o *Germanie*. Starea de nemulţumire a totului etnic şi aspiraţiile lui latente către o vieaţă unitară şi întregită se resimţia în conştiinţa mai desvoltată a individualităţilor superioare şi se traducea ca cerinţă ideală prin sentimentul puternic al naţionalizmului şi prin concepţia lui filosofică.

Trebuinţa sufletească a totului german transpirà în intelectul superior al scriitorilor şi se transformà în sentiment de *naţionalitate*. Literatura germană din secolul al XVIII-lea poartă caracterul naţionalist şi nota *patriotică*. Şi cu cât privim lucrurile mai pela sfârşitul acelui secol, cu atât această notă o vedem mai accentuată.

In 1793, apare în Germania o broşură anonimă, cu articole de nişte autori necunoscuţi încă pe atunci. Şi în acele articole de autori necunoscuţi şi în acea broşură de aparenţă neînsemnată, se

vorbiă de caracterul naţional al literaturii şi artei germane, se propoveduiă cu căldură adâncirea în izvorul fantaziei populare, întoarcerea la tipurile germanizmului, la concepţiile şi viaţa poporului german; se predica accentuarea, cât se poate mai evidentă, a modului de a fi *german*, în arte şi litere.

Autorii necunoscuţi ai acelei broşuri neînsemnate erau Goethe şi Herder.

Dacă privim mai departe desvoltarea acestui spirit *naţionalist*, la începutul veacului al 19-lea, îl găsim formulat de Fichte, în timpul ocupaţiunii franceze, când, sub apăsarea străină, se ridică, în toată vigoarea elasticităţii lui comprimate, sentimentul puternic al libertăţii naţionale.

## VII.

Cam în aceleaşi împrejurări se găsesc şi alte naţionalităţi; şi este explicabil că, în acest timp, din sufletul naţiunii române apar manifestări de aceeaşi tonalitate emoţională, şi că se aude nota patriotică în literatura ei din secolul al XVIII. Activitatea noastră literară de atunci, în ce are ea mai mare, mai însemnat, poartă pecetea *naţionalizmului*. Amintim pe scriitorii transilvăneni.

Neamul nostru eră în aceeaşi situaţie ca şi Germanii. *Români* fără o *Românie mare*, ca şi *Germani*

fără o *Germanie* — cu deosibire, că ţările române suferiau sub apăsarea mai crudă a împilării străine.

Sub această impresie dureroasă apare în secolul XVIII, mai pronunţat la Germani şi Români, caracterul naţionalizmului în literatură şi în ştiinţă. Iar secolul ia din ce în ce caracterul unui *secol istoric,* fiindcă din ce în ce se adâncesc mai mult isvoarele istorice, rădăcinile seculare ale popoarelor şi manifestărilor lor intelectuale.

Germanii caută să se îndrepte, smulgându-se de sub influenţa franceză, către spiritul germanic, frăţesc, al Angliei. In locul clasicizmului francez, se pune ca ideal SHAKESPEARE.

La Români, se caută o apropiere către isvoarele naţionalităţii române — către *Roma* eternă. Din instinct naţional, tradus într'un calcul al timpului — de multe ori şi instinctul calculează — Românii din Transilvania se alipesc de biserica Romei şi, prin aceasta, de civilizaţia romană. De aici, din această apropiere, impusă de instinctul de conservare naţională, iese propaganda operelor însemnate ale scriitorilor ardeleni despre originea înaltă şi menirea Românilor.

## VIII.

Ca să se stabilească această doctrină culturală, atât în lumea germană cât şi în cea română, un factor nou de evoluţie vine în ajutor.

Nu mai rămâne raţiunea pur abstractă ca suverană absolută, în autocraţia ei nediscutabilă, care judecă, condamnă şi execută formele sociale şi instituţiile; se ridică, alăturea cu ea, forţele vii şi vecinice ale istoriei, pe cari raţionalizmul abstract niciodată nu le poate suprima, legăturile trainice, cari ţin legat prezentul de trecut şi cari nu se pot tăgădui, căci sunt reale şi imutabile.

Raţiunea îşi poate schimbà, în decursul timpului, afirmările şi concluziile; dar, ceeace stă neschimbat este existenţà faptelor trecute în realitatea lor imutabilă şi eternă.

Pe aceste forţe, cari influenţează prezentul şi determină direcţia viitorului, caută din ce în ce să se întemeieze spiritul omenesc, în aprecierea şi îndreptarea vieţii sociale. Noua direcţie începe către sfârşitul veacului XVIII şi, în mod sistematic, în secolul al XIX-lea.

Dacă între propovăduitorii raţionalizmului şi criticizmului, se citează scriitori ca Voltaire, Diderot, Montesquieu, Holbach, Frederic-cel-Mare, Wolf, etc., de partea naturalizmului se citează reprezentanţi nu mai puţin însemnaţi, ca Rousseau în Franţa, iar în Germania: Herder, Lessing, Goette, Klopstock, Kleist, Wieland.

## Prelegerea IV

# CARACTERIZAREA SECOLULUI XVIII

(Urmare)

1. Dacă Franţa a fost care a propovăduit Europei ideile noui prin scriitori ca Voltaire, Rousseau, etc., *Anglia* a fost marea maestră şi conducătoare a cugetării moderne. Coprinsul de idei al enciclopediştilor şi antemergătorilor revoluţiei franceze, dela sfârşitul veacului, îşi găseşte izvorul în filosofii englezi şi în forma de Stat şi curentele politice ale Angliei. Vorbind despre caracteristica generală a secolului al XVIII-lea trebue să se ţină seamă de aceasta.

2. *Deismul* şi *libera-gândire* («the free-thinking»). Ce înseamnează? Şi pentru ce s'au putut ivi mai întâiu în Anglia. Ţara unde se dezvoltase respectul libertăţii şi suveranităţii omeneşti şi unde înflorià spiritul filosofic şi ştiinţa.

3. Ce înseamnă *deismul?* Religia practică a umanităţii. *Franc-masoneria.* Origina şi înţelesul cuvântului.

4. John Toland (1670—1722).

5. Libera gândire în Germania Christian Wolf (1679—1754) şi Frideric cel Mare.

## I.

Înadins am căutat să presint acest secol, ca şi cum totul s'ar reduce numai la ceeace s'a petrecut în Franţa şi în lumea germană de pe continent. Este, însă o ţară, de care numai în treacăt am amintit şi care e totuşi făuritoarea mintală secolului al XVIII-lea. Ea e marele regisor al scenei istorice, pe terenul culturii europene; ea inspiră, ea conduce totul, deşi nu apare sgomotos pe arenă. De acolo, din situaţia ei izolată, *Anglia* este care insuflă mişcarea de idei pe continentul auropean. Nicăeri, ca în această ţară, nu s'au ivit mai multe idei originale, în timpurile moderne. Ea este înaintaşa civilisaţiei europene moderne. *Franţa*, prin vestiţii ei scriitori, joacă negreşit frumosul rol de apostol al civilisaţiei. Dar, Anglia este marele învăţător; ea dă evanghelia, ce apostolii vor propaga-o mai departe.

Voltaire, Montesquieu sunt respânditorii gândirii filosofice engleze. Se ştie timpul precis, când aceşti oameni au fost şi au studiat filosofia Angliei, ştiinţele şi formele ei de stat şi au trecut apoi de le-au întins — cu puterea spiritului lor luminos şi a universalităţii limbii francese,— în întreaga Europă. Rousseau, în naturalismul şi sentimentalismul lui — lăsând la o parte, firesţe,

ceeace i s'a dat dela natură — a primit impulsiuni şi sugestii puternice dela scriitori englezi, ca SHAFTESBURY.

Este, dar, drept, să ne oprim, cu câteva cuvinte, asupra mişcării intelectuale din Anglia.

## II.

Pentru mişcarea intelectuală generală din Europa, este de interes istoric să ştim, că în Anglia au apărut două curente însemnate: curentul *deismului* şi acel al *liberei gândiri* — curente, cari, de altmintrelea, se presupun unul pe altul.

În Europa, expresia «*liber-cugetător*» apare pentru prima oară în Anglia; o găsim bunioară la COLLINS, care-şi intitulează o lucrare a sa cu acest titlu: «*Despre libera gândire*» (*Discourse of free-thinking*, 1713). Termenul de «*free-thinking*» devine din ce în ce mai răspândit în Anglia şi de aici trece pe continent, mai întâiu în Franţa.

Ce era «libera gândire»? — O formă particulară a raţionalismului: deprinderea de a nu crede şi afirmà decât aceeace, pe baza gândirii şi a raţiunii, crezi că este adevărat, şi a nu aveà altă călăuză şi altă autoritate pe lume, pentru părerile şi actele tale, decât *raţiunea*.

Libertatatea de a gândì şi crede conform convingerilor dictate de judecata ta proprie; deprin-

derea de a nu ţine spiritul încătuşat de nici o afimaţie venită dela vre-o autoritate afară din tine, fie aceea statul sau biserica; puterea de a ţine cugetarea ta liberă de orice dogmă şi dogmatism, de orice spirit de doctrină absolută — iată ce va să zică *libera-gândire,* iată ce înseamnă a fi *liber-gânditor.*

Şi manifestarea liberei-cugetări omeneşti erà natural să se ivească în Anglia, în ţara unde doctrinei aceasteia i se câştigase de mai înainte un teren propice. Anglia erà singura ţară pe atunci în Europa, care îşi dobândise, prin sânge, cu sacrificii şi moarte de regi, acea formă de guvernământ care se întemeiază pe respectul libertăţii omului şi suveranităţii omeneşti.

Şi erà natural ca libera gândire să apară sub formă de dogmă acolo unde spiritul ştiinţific şi filosofic luase un avânt aşà de mare, prin cugetarea persuasivă a unui John Locke şi prin orizontul luminos deschis de sistemul positiv al lumii, revelat de un geniu ca Newton, regele ştiinţei din veacul acela, şi unde se înjghebase o societate aşà de bine organizată şi aşà de înfloritoare pentru timpul său, ca *Societatea de ştiinţe din Londra.*

## III.

Urmarea acestui curent de liberare a inteligenţii omeneşti a fost întemeierea *deismului* şi a unei secte religioase cu totul moderne: religiea practică a *umanităţii*. Deismul erà forma dogmei teoretice. Religia *practică* se găsià concretisată în formă de societăţi închise, în acele *franc-maçonerii*, product specific al societăţii şi culturii engleze.

Deismul susţinea, ca un *credo* general: Religia cea mai curată este acea care constă numai în afirmarea existenţei lui Dumnezeu şi existenţei virtuţii şi viţiului, ca mijloace de fericire şi nefericire pământească şi cerească. Tot ce s'a mai adaus, mai departe, peste acest simplism de credinţă, este adaos convenţional, născocit de preoţi, ca să inducă în eroare spiritul public, şi să câştige un ascendent asupra mulţimii prin dogme, cult, ierarchie, prin întregul aparat ce pune stăpânire pe mintea superstiţioasă a poporului.

*Francmasoneria* se întemeià pe o religie a iubirii de omenire şi căutà să realiseze în practica vieţii lor şi să întindă în viaţa celorlalţi această iubire şi respect de om şi să atingă idealul umanităţei şi stabilirea celui mai mare grad de fericire între oameni. Işi luase numirea simbolică de *maçonerie* dela societăţile vechi ale maeştrilor zi-

dari, cari din timpurile evului mediu au avut corporaţiile lor închise, unde se transmiteau, ca o tradiţie sacră, misterele artei lor de zidari, de pietrari. Şi aceşti *francmasoni* ai ideei se considerau şi ei ca nişte zidari, cari lucrează încet şi misterios, dar cu perisţenţă, la clădirea unei omeniri ideale.

## IV.

Trebue să pomenim un nume, căruia se datoreşte creaţiunea acestei societăţi, nu în existenţa ei primitivă, dar în constituirea ei raţională ulterioară. Acesta e Toland (1670—1722). Şi Collins dar mai cu seamă Toland, au căutat să stabilească, dogma *deismului:* că nimic nu poate fi menţinut din religia creştină, decât ceeace stă în concordanţă cu *raţiunea*, că misterele şi minunele pot sau nu pot să fie admise, după cum ele resistă sau nu la criteriul raţiunii. Şi intenţia unora dintre ei a fost să probeze că creştinismul e raţional şi anume ce e raţional în creştinism. Toland merge însă mai departe decât toţi contemporanii săi. Spirit mai ager şi nestatornic, el alunecă din ce în ce dela premise raţionale la conclusii îndrăsneţe şi ajunge, în cele din urmă, să tăgăduească raţionalitatea creştinismului; din fasa de *deist,* junge în cea de *ateist,* şi anume sub

forma de *patheist* [1]). El este un representat al pantheismului în Anglia şi legiuitorul practic al *franc-masoneriei.* Nu se mărgineşte însă la tăgăduirea existenţii lui Dumnezeu şi a raţionalităţii creştinismului, ci caută să construiască o religie positivă, a cărei evangelie o scrie. In întrunirile intime ale francmasoneriei, se săvârşeşte un adevărat cult religios, se citesc scrieri inspirate din marea evangelie humanitaristă a iubirii de adevăr, de dreptate, de bine, de oameni.

## V.

Spiritul acesta teist şi de liberă gândire trece, cum s'a spus, în Franţa, şi din Franţa se întinde în Europa întreagă — în cât formează cu drept cuvânt una din caracteristica veacului al XVIII-lea.

In Germania, îl găsim represintat de Frideric cel Mare, şi înaintea lui de cunoscutul filosof şi scriitor german Chr. Wolf (1679—1754), predecesorul lui Kant.

Wolf nu e lipsit de oarecare însemnătate în istoria filosofiei generale; dar e mai ales însem-

[1]) În prima sa operă: *Christianity not mysterious* (1696) dovedià raţionalitatea creştinismului. În *Letters to Serena* (1704), *Pantheisticon* (1709), etc., îşi dezvoltă gândirile ateiste şi moniste.

nat în istoria culturii şi cu deosebire a culturii germane.

Şi el este un raţionalist şi liber-gânditor. Din această causă e împiedecat la început a-şi răspândi oficial ideile ca profesor.

In celelalte ţări, liber-cugetătorii şi scriitorii, cari făceau operă de propagandă publică şi conduceau spiritul contimporanilor, se presintau ca «simpli particulari». Voltaire n'avea altă oficialitate şi altă autoritate, decât aceea — destul de mare, immensă! — pe care i-o dădea lumea întreagă: de pontif al inteligenţii omeneşti; el nu atârnă, ca funcţionar public, de autoritatea Statului. In Anglia, asemenea, atunci şi de atunci până azi, a rămas tradiţional, ca scriitorii, marii cugetători, oamenii de ştiinţă să nu intre numai-decât în înjghebarea instituţiilor de stat. Locke, David Hume, Spencer, Darwin, Lubbock, n'au fost profesori.

In Germania, lucrurile stau altfel decât în Franţa şi Anglia. Azi, ca şi înainte vreme, mai toţi oamenii de ştiinţă, scriitorii de seamă în ramura ştiinţifică-literară aparţin catedrei şi sunt în legătură directă de subalterani faţă cu statul, ca organe oficiale ale culturii lui. Se ştie că acest obiceiu salutar, de a puteà să-ţi desfăşori credinţele şi convingerile de pe o catedră universitară, a mers în Germania până acolo cu înrâurirea încât

a atras până şi pe acele mari talente libere cunoscute în istoria literaturii germane ca fruntaşi între fruntaşii poesiei, cum a fost SCHILLER. Poetul lui Wilhelm Tell şi al libertăţii, voind să'şi afirme oarecari idei în materie de istorie şi de estetică, a ambiţionat şi dobândit o catedră universitară. Şi LUTHER aacemenea fusese profesor de universitate.

Mai nu este om însemnat în Germania, care să nu-şi fi exercitat influenţa asupra spiritului şi culturii germane ca profesor la vre-o universitate.

In această calitate, WOLF s'a ciocnit în mod fatal de tradiţiile istorice dominante ale timpului, de puterea Statului ; şi a fost destul ca într'o cuvântare să susţină că poate există un popor fără credinţa în Dumnezeu şi totuşi să fie un popor bun. muncitor, onest şi cu viitor, pentru ca din ordinul regelui să fie nevoit a părăsi în 48 ore teritoriul Prusiei (1723).

Natural, că această expulsare a liber-gânditorului german a fost provizorie.

N'a trecut mult timp şi libera gândire, stăpână atunci pe opinia publică europeană, a adus pe tronul prusian pe FRIDERIC-CEL-MARE, regele filosof. Şi, odată întronată libera gândire şi raţionalizmul, în mod oficial, în Prusia, WOLF şi-a reluat locul său de apostol al nouei credinţe (1740).

Iată cum peste înteaga Europă, venind din Anglia

şi trecând prin Franţa, se întind principiile caracteristice ale secolului al XVIII-lea, în nota lor *raţionalistă.*

Şi tot aşà se întâmplă şi cu *sentimentalizmul.* Pornind dela Shaftesbury şi trecând prin operile lui Rouseau, această direcţie sufletească ieа forma curentului istoric patriotic, în Germania şi în operele în scriitorilor români din Transilvania.

Vom căutà să vedem, în prelegerea viitoare, cum din acest fond general caracteristic al secolului al XVIII-lea, din aceste direcţii însemnate filosofice se închiagă curentele *curat pedagogice* ale timpului.

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

## Prelegerea V

# CURENTELE PEDAGOGICE ALE SECOLULUI XVIII

### REALIZMUL ŞI HUMANIZMUL

1. Ca resumat al prelegerii trecute, se observă că cele două direcţii de gândire: raţionalizmul şi naturalizmul sentimental, se pot socoti ca *dispoziţii* sufleteşti ale secolului. Intelectualizmul, ca moment predominant, fără a exclude partea sentimentală.

2. Corespunzător raţionalizmului şi sentimentalizmului, se desvoltă curentele pedagogice: *realizmul* şi *clacizmul* sau *humanizmul*. Cum se prezintă fiecare; în ce consta ele.

3. Temeiurile realizmului, luate din faza de dezvoltare a culturei omeneşti. Societăţile ştiinţifice. Academiile. Descoperile ştiinţifice.

4. Temeiurile humanizmului sau clasicizmului. Studiile asupra anticităţei. Englezii Bentley şi Wood. Filologii germani şi curentul humanist în Germania.

5. Lupta celor două curente pentru cucerirea instituţiilor de educaţie, şi rezultatele acestei lupte în diferite ţări. Teoriile asupra educaţiei şi instituţiile.

## I.

Am deosebit, în prelegerile trecute, două curente în cultura secolului al XVIII-lea: curentul *raţionalist*, care voeşte să supună toată natura, mai ales morală, toată evoluţia social-omenească la regulele rigide ale raţiunei; şi curentul *sentimentalist*, al cărui simţ pentru realitatea istorică priveşte lumea morală prin prisma legilor eterne ale trecutului.

Aş putea să numesc aceste două *direcţii*, în loc de «curente»: *dispoziţiile sufleteşti* ale veacului al XVIII-lea. Din ele pornesc mişcările mari intelectuale, ştiinţifice, literare; ele sunt pentru veacul XVIII, aceea ce pentru sufletul individual este «dispoziţia» — *die Stimmung* — o înclinaţie generală a sufletului, determinată de un fond subiectiv primitiv şi de un complex de factori raţionali emoţionali, imaginativi, aduşi în conştiinţa timpului de poeţi, filosofi, scriitori, şi care devine *habitus*, deprindere generală, şi alcătueşte modul de vedere, de gândire şi înţelegere al epocei.

Dacă facem sinteza tuturor manifestărilor secolului al XVIII-lea, vedem că, în definitiv, găsim şi aci, din punct de vedere psichologic, acea unitate complectă a puterilor esenţiale ale sufletului:

găsim intelectualismul şi sentimentalismul în legătură cu pornirile creatoare ale activităţii.

Dar, după-cum momentele sufleteşti în viaţa individuală şi caracterul individual se determină după elementul predominant, tot aşà se caracterizează şi direcţia culturală a unui veac. Şi, în secolul al XVIII-lea a predominat de sigur *intelectualismul*. Este secolul liberei gândiri, duse până la pornirile de răsturnare a lumii morale istorice, spre a o pune în acord cu visiunea absolutistă a raţionalismului abstract.

Nu lipsea însă nici faptul sufletesc al sensibilităţei sentimentale. Încă de pela jumătatea veacului începe să se accentueze din ce în ce mai mult în toate ţările. Pela sfârşitul veacului al XVIII-lea şi începutul veacului XIX-lea, sentimentalismul, istoricismul ocupă planul întâiu al conştiinţii generale.

## II.

În legătură cu aceste dispoziţii mari culturale ale veacului al XVIII-lea, se pornesc curente pedagogice hotărâte, în domeniul teoriei şi în acel al practicei. Şi aceste curente poartă numele de *humanism* sau *clasicism* şi de *realism* — realismul corespunzând mişcării intelectuale positive, iar umanismul mişcării social-istorice. Şi amândouă se reazimă pe forţe culturale însemnate şi pretind,

pe basa dreptului lor, să se impună în organizarea și conducerea institutorilor de educație.

Realismul, derivat din mândria suverană a inteligenții, din intelectualizmul triumfător și strălucit al secolului al XVIII-lea, voiește să facă să domnească în învățământ și educație elementele culturale, cari începeau să devină fala civilizației omenești — științele pozitive, științele exacte: fizica, himia, matematica, astronomia, geografia.

Acestea sunt puterile, cari au dat omului stăpânirea asupra naturii; acestea sunt luminile, cari orientară inteligența omenească în univers și ni-l arătară ca un «cosmos» armonic, nu ca un chaos; ele ne descoperiră legile, ce cârmuesc ordinea naturală a lucrurilor și fac înlesnirea vieții practice, civilizația pozitivă, pe care se întemeiază buna stare a vieții omenești.

Aceste științe au, deci, dreptul să ocupe planul întâi în învățământul și în educația publică, în formarea omului, în genere.

*Humanizmul* își prezintă și el carta drepturilor sale. Oricât de însemnată ar fi știința, cu care se mândresc contimporanii, această știință nu poate fi aprofundată și nici apreciată, decât dacă e urmărită până la începuturile ei, când mintea omenească a conceput-o și a putut s'o întemeieze și să-i formuleze problemele, inspirate de cerințele vieții, în raport intim cu natura.

Dar această trebuinţă intelectuală ne duce, în mod necesar, la obârşia istorică a ştiinţei: iar originile istorice ale oricărei ştiinţi se găsesc acolo, unde s'au pus fundamentele ei primitive — în anticitate. Acolo ştiinţa despre lucrurile divine, teologia, temeiurile religiilor şi credinţile omeneşti, se pot înţelege şi aprofundà, la izvor; acolo, ştiinţa raporturilor dintre oameni în societate, ştiinţa dreptului, îşi găseşte temeliile, în dreptul roman; acolo medicina îşi trage hrana spirituală din datele raţionale ale minţii agere a anticităţii grece şi romane. Şi retorica şi poezia şi istoria, toate, ca să poată fi în adevăr înţelese, trebuesc căutate la originea lor şi urmărite în desvoltarea lor.

Şi această observaţie se face din punct de vedere curat ştiinţific, adică privind cestiunea din punctul în care se pune realizmul.

Dar, deosebit de aceasta — urmează umanismul — sunt realităţi şi valori sufleteşti, cari se câştigă numai prin studiarea spiritului omenesc şi a formelor culturale prin care a trecut evoluţia sufletului omenesc.

Privind ştiinţele apoi din punctul de vedere al efectului lor educativ, ca mijloace pedagogice pentru formarea minţii ori a caracterului, deci pentru influenţarea omului, se constată că puterea educativă a ştiinţelor spiritului este superioară, faţă cu puterea de educaţie a ştiinţelor cosmologice.

Deci din punctul de vedere curat formal, pe care şcoala nu trebue să-l uite — căci este al său propriu — câştigul din îndeletnicirea cu ştiinţele noologice ale umanismului şi clasicismului este, incontestabil, mai mare.

## III.

Şi ambele curente pedagogice, *realismul* şi *humanismul*, invoacă, pentru susţinerea lor, argumente tari, luate din faza de desvoltare a culturii omeneşti.

*Realismul* pretinde întâetatea şi o câştigă în mare parte din causa simpatiei opiniei publice, care admiră succesele mişcării intelectuale în diferitele ramuri ale ştiinţei.

Un fenomen se manifestă in cultura veacului al XVIII-lea, fenomen caracteristic care servă ca argument formidabil realismului. In nici-o epocă nu s'a văzut aşà deodată, într'o repede succesiune de timp, închegându-se în mai multe ţări asociaţii de oameni de ştiinţă, strânşi în societăţi cu menirea de a face să se desvolte ştiinţa. In secolul XVII se notează de sigur o societate de felul acesta în *Londra:* «Societatea regală pentru progresarea ştiinţelor», întemeiată la 1660. Dar, în secolul al XVIII, aceste societăţi apar pretutindeni, la *Dijon* (1725), *Edin-*

*burg* (1740), *Basel* (1750), *Turin* (1757), *Praga* (1769), *Berlin* (1773).

Alături cu ele, apar Academiile de ştiinţe: academia din *Berlin*, fondată din iniţia-tiva şi sub preşidenţia lui Leibnitz (1700); academia din *St Petersburg* (1724), cea din *Edinburg* (1732), cele din *Dublin* şi *Stockholm* (1731), cea din *Copenhaga* (1743), din *Göttingen* (1750), *Münchcn* (1758), *Praga* (1769), *Bruxelles* (1772), etc.

Ca să se simţă nevoiă şi să se poată închegà atâtea sŏcietăţi în atâtea oraşe, a trebuit să fie o pletoră de oameni de ştiinţă în toate ramurile şi să desfaşoare o activitate întinsă.

Şi aceasta se învederează prin mulţimea observatoriilor ce se ridicau rând pe rând, în diferite oraşe ale Europei, precum: la *Berlin* (1711), la *Bologna* (1714), la *St. Petersburg* (1725), *Piza* (1730), *Göttingen* (1734), *Upsala* (1739), *Stockholm* (1748), etc.

Iată e un simtom care izbeşte spiritul şi-l convinge de importanţa ce se dă cercetărilor sciinţifice, atât de către particulari cât şi de Stat.

Şi resultatul acestor cercetări îl documentau descoperirile în toate direcţiile.

Secolul al XVIII-lea are mândria să spună şi să arate istoriei civilisaţiei, că el a dat omenirii puterea de a smulge cerului fulgerul, prin paratrăsnetul lui Franklin (1751). În acest secol s'a văzut pentru prima oară mişcându-se maşinele prin o forţă in-

ternă, necunoscută până atunci în intuiţia inteligenţii omeneşti: prin forţa aburilor, pusă în aplicaţie de James Watt (1769). Şi maşina electrică a lui Hausen tot în acest secol (1750) a fost arătată lumii. Şi tot atunci Volta formează electroforul permanent, italianul Galvani (la Bologna) pune basele acelei ramure de ştiinţă ce poartă numele lui, şi Réaumer perfecţionează (1730) termometrul lui Fahrenheit (1715). Şi, în ce priveşte cunoaşterea globului, se ştiea pozitiv că gradul de căldură creşte în interiorul globului pământesc proporţional cu depărtarea dela periferie spre centru.

Biologia, prin v. Haller, face primele încercări pentru studiarea începuturilor de organizare a fiinţelor vii.

Ienner, medic englez, dădù omului, prin *vaccin*, puterea de a face fără efect un rău care secerà omenirea (1796—98); iar Mesmer, medic german (1733—1815), pe care Franţa se încercase să şi-l însuşească, a pus bazele magnetizmului animal. Şi tot în acest veac geografia începe a se transformà în ştiinţă exactă.

Studiind astronomia, Cassini, profesor la Bologna, chemat la Paris de Colbert şi devenit francez, pune bazele geografiei matematice şi începuturile unui neam de oameni de ştiinţă, celebri în istoria culturii franceze. Din tată în fiu, neamul Cassinilor a perpetuat şi desvoltat ştiinţa în Franţa. Alăturea

cu dânsul, mai putem numì pe francezul Buache, membru al Academiei ştiinţifice din Paris. Suedezul Bertmann, profesor de ştiinţele naturale şi de fizico-chimice la Neapole, bine pregătit pentru aprofundarea ştiinţei geografiei, pune bazele geografiei fizice, în opera sa: «Descrierea fizică a pământului» (1766).

Şi această întemeiere a ştiinţei geografiei este ajutată şi favorizată de numeroasele călătorii de explorare ştiinţifică a diferitelor părţi din glob. Notăm, între altele, celebrele călătorii de studii ale lui Cook în Oceania (1768—79), explorările ştiinţifice ale lui Condàmine în Peru (1736), ale lui Niebuhr în Arabia, etc.

Acesta erà tezaurul de cunoştinţe, acestea erau armele, de cari se puteà servì *realizmul* spre a se impune spiritului timpului şi organizării învăţământului — programelor de studii.

## IV.

Alături cu temeiurile solide ale *realizmului*, se ridică *humanizmul* nu mai puţin înarmat.

Făcusem în o prelegere trecută observaţia că vom găsì în Anglia şi originile umanizmului, după cum am găsit izvorul raţionalizmului şi liberei gândiri. In adevăr, înţelegerea anticităţei, înţelegerea ei temeinică, convingătoare şi inspirătoare, în Anglia se

manifestă şi se concretizează în societăţi de studii umaniste pe terenul anticităţii, precum *Societatea ateniană pentru studiul vieţei antice a Helenilor* (1693).

Natural că înainte de a se puteà organizà astfel de societăţi, a trebuit să fie o mulţime de oameni de ştiinţă activi în acest domeniu. Filologi însemnaţi au apărut şi au ilustrat ştiinţele spiritului în Anglia, căutând să adânceascâ formule de exprimare ale vieţei antice, spre a pătrunde adâncimea vieţei reale dispărute.

Unul dintre cei mai însemnaţi, cari contează în istoria dezvoltărei ştiinţei filologiei, este celebrul Bentley (1662–1742), mare filolog şi profesor de teologie la colegiul din *Cambridje,* după ce fusese pedagog însoţitor al unui fiu de nobil la *Oxford.* Spirit solid, în curent cu toate descoperirile şi teoriile ştiinţifice ale timpului, înarmat cu metoda pozitivă a ştiinţei, care se dezvoltase aşà de mult în epoca sa, şi-a concentrat energia şi erudiţia în direcţia studiilor clasice-istorice.

Tot în Anglia apare un alt însemnat istoric al literaturei antice, Robert Wood. Prin studiile sale asupra lui Homer, Wood a produs efectul unei adevărate revelări. Parcă o perdeà s'a ridicat de pe ochii celor mai necredincioşi, şi spiritul timpului a putut să vază, prin ochii lui Wood, în panorama îndepărtată a vieţei sufleteşti antice, aşà cum ştià

acest erudit s'o presinte. Ca şi marii exploratori cari măriseră domeniul ştiinţei geografice, călătorise şi Wood, ca să vază, la faţa locului, ţările pe unde au trăit eroii lui Homer, să tragă, din inspiraţia tacită a mediului fizic, o parte din explicarea vieţei, moravurilor, evenimentelor antice; din observarea şi studiarea locurilor să capete sugestii aproximative despre ce trebue să fi fost pe acele locuri cu atâtea veacuri înainte. Şi, călăuzit, pas cu pas, de povestea poetului nemuritor al Heladei, el caută să reînvieze lumea veche şi s'o prezinte ca aevea contimporanilor săi. Aceştia au privit-o; şi, uimiţi de realitatea ei, pentru prima oară au înţeles-o; au pătruns, prin lectura şi interpretarea lui Homer, în rostul şi legătura evenimentelor, în intimitatea moravurilor, în cuprinsul întreg al vieţei antice, în mediul ei fizic şi moral.

Studiile lui Wood asupra poetului etern a făcut şcoală în filologia modernă şi a dat naştere, în Germania, unei pleiade de mari filologi, ale căror nume nu numai pentru istoria filologiei germane, dar pentru istoria întreagă a ştiinţei în Europa, merită să fie cunoscute. Aceştia sunt *Celarius*, *Gesner*, *Ernesti* şi *Heyne*. Vom reveni asupra lor, când vom studiă, mai departe, originile şi funcţiunile instituţiilor de educaţie şi de ştiinţă în Germania.

Studiile acestea filologice-istorice, revelatoare ale anticităţii, au făcut să se înţeleagă importanţa şi superioritatea studiilor clasice şi au concretizat curentul, care se afirmă şi iă precădere la sfârşitul veacului al XVIII-lea — curentul *humanismului*.

In acord cu noul *umanism*, sau colaborând la închegarea lui, găsim spirite eminente în Germania: găsim pe entusiastul cunoscător al artei antice, Winckelmann, care la 1764 dă lumii celebra sa scriere «*Istoria artei antice*», punând astfel basele acestei ştiinţe. In aceeaşi direcţie intră creaţiile poetice ale lui Klopstock. Căci, deşi subiectul poemei sale *Messias* este religios, sentimentalismul şi alurele clasice ale operei lui poetice au contribuit să pregătească spiritul public pentru apreciarea curentului clasic *umanist* în educaţie, care, spre deosebire de cel realist, pune centrul de preocupare în cultura inimii, a imaginaţiei, a gustului bun, a sentimentului estetic.

Şi în aceiaşi direcţie lucrează mai toţi marii scriitori ai timpului. Lessing, Goethe, Schiller, unii după alţii vin şi adaugă influenţa talentului, geniului lor în cumpăna înclinată spre *sentimentalizmul* veacului ce se înstreină treptat de abstracţiile absolutiste şi reci ale raţionalizmului revoluţionar şi neistoric.

## V.

Iată cari sunt curentele mari pedagogice ale secolului.

Amândouă luptă să cucerească lumea şcolară, lumea instituţiilor sociale de educaţie, în cari intră spiritul fraged al omului spre a luà o formă mai ideală.

Şcoala de cultură generală, până la Universitate, împreună cu ea, se dă când unui curent, când celuilalt, când amândorora. Ştiinţele positive, geografia, himia, matematica se întronează în universitate ridicându-şi catedre speciale pentru propagarea lor. De asemenea filologia, istoria.

In această privinţă e remarcabilă universitatea din Göttingen pentru secolul XVIII, ca oglindă fidelă a mişcărei de idei şi ca organ apărut, înadins parcă, pentru manifestarea tendinţelor culturale ale epocei.

Şcoalele din Prusia, din impulsia lui Frideric cel Mare şi prin stăruinţele ministrului său V. Zetlitz (1771—1788), se pun în curent cu mişcarea *raţionalistă* a epocei, cu *Aufklärung*, lăsând apoi treptat-treptat să pătrundă şi spiritul nou al *humanizmului*. V. Zetlitz cu deosebire, minte trează şi echilibrată, a ştiut să păstreze mijlocia şi a căutat să facă loc şi curentului care se impunea— *humanizmului*.

In toate ţările, fie în o direcţie fie în alta, se văd apărând, prin îngrijirea autorităţii, a regilor, etc. şcoli, ca organe de propagare a atâtor cunoştinţe variate şi în ramura pozitivă şi în a ştiinţelor spiritului. Aşà în *Franţa* (sub regentul *Ludovic-Filip)*, în *Olanda, Italia, Austria,* în *Polonia,* pretutindeni, ca şi în *Rusia.* Statistica şcoalelor apărute în veacul al XVIII-lea e remarcabil superioară şi concludentă, faţă cu statistica şcoalelor apărute prin îngrijirea guvernelor în secolul al XVII-lea. Ele alcătuesc organele reale ale concepţiei şi acţiunii pedagogice, de a căror natură ne vom ocupà.

*Teoriile* asupra educaţiei le vom găsì, fireşte, formulate explicit în scriitorii însemnaţi ai veacului. Aceştia, ca să numim numai pe cei mai culminanţi, sunt: mai întâi, Rousseau. Inaintea lui Rousseau, foarte însemnat pentru cugetarea pedagogică în sine, precum şi pentru înţelegerea istoriei a lui Rousseau, putem cita pe autorul lui Robinson Crusoe.

Întâlnim apoi, în Franţa, pe Helvetius, cu scrierea lui «*De l'homme, de ses facultés intellectuelles et de son éducation*» (1772), şi pe de Fontenoy cu ale sale «*Lettres sur l'éducation des princes*».

În Germania, trebue să numim mai întâi pe marele rege al Prusiei, Frederic, apoi pe Basedow, întemeietorul «Philanthropinului», şi apoi mulţimea

de pedagogi, destul de însemnaţi, cari au colaborat în direcţia *Filantropinului,* şi pe acei cari au întemeiat *humanizmul,* cum şi pe acei amintiţi mai înainte, şi puşi în categoria întemeitorilor filologiei. Nu mai înşir aci încă odată numele lor. Vom vorbì mai în special despre ei, când le vom expune şi explicà ideile şi gândirile.

In planul nostru de studii vom procedà astfel. După ce am văzut, până acum, care e fondul general al culturii timpului, cari sunt ideile şi cadrul filosofic şi ştiinţific al veacului al XVIII-lea, precum şi curentele mari pedagogice, vom căutà să expunem teoriile asupra educaţiei, analizând scrierile şi cugetarea celor mai însemnaţi dintre scriitorii pedagogi ai veacului.

Vom căutà să vedem, mai departe, cum s'au realizat în practică aceste gândiri în instituţiile de educaţie ale veacului al XVIII-lea, în diferite ţări, şi în ce legătură au stat, teoretic şi practic, cu viaţa generală publică şi culturală a timpului.

## Prelegerea VI

# J. J. ROUSSEAU

1. Planul studiului despre Rousseau: Sistemul lui pedagogic în cadrul întregei lui gândiri filosofice, şi aceasta în cadrul cugetării timpului. În ce înţeles este Rousseau reprezentantul sentimentalizmului filosofic în Europa. Atitudinea sentimentalizmului faţă de problemele timpului; procedarea lui, bunioară, faţă de problema religioasă.

2. Subiectivismul lui Rousseau. Natura lui emoţională revelată în artă, covârşeşte armonia puterilor sufleteşti, se traduce în afirmarea teoretică a valorii sentimentului.

3. Naturalizmul lui Rousseau derivat din sentimentalizmul lui firesc şi filosofic. Critica religiei, educaţiei, societăţii, statului, întregei culturi, pe baza criteriului naturalist.

4. Partea constructivă a geniului lui Rousseau.

5. Obiecţii în contra sentimentalizmului naturalist, ca doctrină arbitrară în afirmaţiile lui. Comparaţie, din acest punct de vedere, cu intelectualizmul.

## I.

Am văzut, în prelegerea trecută, care erà dispoziţia spiritului public al secolului al XVIII-lea, în ce fel îşi formulà problemele şi ce direcţie luà cugetarea, în genere, în dezlegarea acestor probleme. Am arătat cum se leagă, în mod organic, creaţia sistemelor pedagogice de fondul general al sufletului şi gândirii veacului al XVIII-lea.

Dintre creatorii de sisteme, cari au eşit mai mult in relief prin efectul produs în timpul lor, dar mai ales în urmă, am citat pe Rousseau.

Jean-Jacques Rousseau nu e ceea ce s'ar numì, în mod riguros, un *filozof*. De altfel, în secolul XVIII, în Franţa mai n'am puteà să numim nici un filozof în adevăr mare. Găsim publicişti, scriitori propagandişti de talent, unii originali; alţii, cari au luat idei dela v'un izvor de gândire străin, le-au formulat şi le-au extins in conştiinţa publică. Secolul al XVIII-lea nu este însemnat prin o mişcare filozofică, decât în Anglia şi apoi în Germania. David Hume, iar către sfârşitul veacului XVIII, marele Kant, care prin efectele sale aparţine secolului al XIX-lea, iată gloriile lui filozofice. În cât, Rousseau, comparat cu piscurile cugetării veacului al XVIII-lea, dacă nu rămâne tocmai prea de tot jos, în orce caz cu greu l-am

puteà considerà ca filozof de talia contimporanului său Hume.

Vom căutà să arătăm care e poziţia lui specială în fondul gândirii secolului al XVIII-lea; care e atitudinea şi rolul lui anumit. Vom căutà apoi să extragem cuintesenţa filozofică a cugetării lui din viaţa şi mediul în care a trăit, dând o scurtă schiţă biografică a bogatei lui existenţe aventuroase. Apoi, vom privì mai de aproape opera, în care se cuprind cugetările lui asupra educaţiei. Numai astfel vom înţelege sistemul lui pedagogic, punându-l în cadrul întregei gândiri filozofice, iar pe aceasta în cadrul mai mare al cugetării timpului.

În mai multe rânduri am spus, în mod sumar, că secolul al XVIII-lea are două mari direcţii sau dispoziţii sufleteşti: una *intelectualistă, raţionalistă,* care caută totul să înţeleagă, să supuie raţiunii; alta *sentimentalistă,* începutul *romantismului,* şi reprezintată prin Rousseau.

Lui Rousseau i se dă această glorie, nu doar că e singurul şi întâiul care a accentuat această direcţie în cugetarea europeană. Contimporanul său David Hume, care, de sigur, e mai însemnat decât el în istoria doctrinelor filozofice, pune temeiu nu numai pe raţiune, ci şi pe sentiment, ba-chiar pe instinct în sistemul lui moral. Şi mai trebue să cităm, tot în această direcţie de gândire, un predecesor al lui Hume

în Anglia, pe nobilul SHAFTESBURY, care cu o eleganţă de spirit atică, mânuind noţiunile filozofice cu o abilitate şi precisiune ce nu esclude graţia distractivă, ştie să pună în relief importanţa sentimentului pentru înţelegerea activităţii publice şi sociale. Însă J. J. ROUSSEAU a fost totuşi acela, care, prin înfocatul lui stil de apostol, prin lirizmul prozei lui înflăcărate, a făcut să pătrundă această concepţie adânc în conştiinţa contimporanilor şi a urmaşilor săi.

Ce este această concepţie? Ce rost are, alăturea cu raţiunea, să se prezinte sentimentul cu pretenţia unui sistem de înţelegere a lumii? Cum se poate «înţelege» prin «sentiment»? Nu e un non-sens? Nu se intervertesc înţelesurile şi rolurile?

«Innainte de a gândi», zice ROUSSEAU în *Confesiunile* sale, «am simţit». A simţit adevărul, înainte de a-l pune în o formulă.

Cum procedează direcţia *sentimentalistă*, ca procedare filosofică, faţă cu problemele mari, pe cari şi le pune secolul al XVIII-lea? Cum, bunioară, faţă cu problema mare religioasă, în special?

Spuneam că religia secolului al XVIII-lea, în capetele intelectualilor, se transformase într'un *deism* pur, desbrăcat de practica cultului pozitiv creştin. Totul se reducea la credinţa în existenţa unei puteri supranaturale, care a adus ordine şi

armonie în desordinea chaotică a lumii. Şi credinţa aceasta se deduceà şi se demonstrà oarecum prin raţionament. Se puneà, ca hipotesă filosofică teoretică pentru explicarea formei lumii acesteia: Nu se poate înţelege ordinea, armonia existentă dintre corp şi spirit, dintre formele biologice şi scopul unitar al vieţii, nu se poate explica connexul acesta organic, corespondenţa perfectă între părţile acestui cosmos întreg, decât închipuindu-ne că o inteligenţă superioară a pus părţile în raporturi reciproce şi a alcătuit acest tot atmonic. Dacă cinevà ar întâlnì pe o insulă izolată şi pustie un ceasornic şi cercetându-l ar vedeà cum toate rotiţele şi şurupurile lui, dela cele mai mari până la cele mai mici, corespund între ele, ar puteà să se oprească, de a concepe că acest lucru e opera unei inteligenţe, care a prevăzut scopul şi a combinat mijloacele, a coordonat părţile totului în vederea acelui scop? Aceasta e atitudinea *raţionalismului,* care deduce, în mod raţional, o religie — *deismul.*

Atitudinea lui Rousseau şi a *sentimentalismului,* este cu totul alta. Se ajunge la acelaş rezultat, dar nu se pleacă dela datele raţiunii, ci dela ale *sentimentului.* Nu pot există, parcă ar zice Rousseau, îmi este insuportabilă viaţa fără credinţă că lumea aceasta are un D-zeu, are un suflet; nu pot trăì într'o lume rece şi părăsită de orice su-

flare divină care să se îngrijească de ea, s'o conducă pe căile dorite, căutate şi alese ale aspiraţiilor către perfecţie. E, în sufletul meu, trebuinţa firească, înăscută şi iresistabilă de a concepe o putere creatoare şi cârmuitoare, care să se intereseze de aspiraţiile mele ca om. Această trebuinţă sufletească postulează existenţa unei astfel de divinităţi. Şi atunci, din trebuinţa adâncă de a crede în existenţa unei astfel de divinităţi, caut în urmă probele existenţei ei, pe cale raţională. Dogmele şi dovezile vin numai ca întăritoare ale sentimentului. Orice sistem filosofic, care s'ar opune la îndeplinirea acestei cerinţe sufleteşti, se elimineză; din contră, sufletul îşi organizează atunci un sistem de gândiri ce îl ajută la dovada de care are nevoe.

In *Confesiunea vicarului Savoyard*, intercalată în cap. IV din Emile, vicarul dă acest sfat tânărului: Păstrează-ţi sufletul în acea stare de sentimentalism, care îţi cere existenţa unei divinităţi şi totdeauna vei crede în ea.

Ca să-şi întărească credinţa în existenţa unei divinităţi, Rousseau, când vede vreo imperfecţie în ordinea naturii, caută în vreo teorie explicarea probabilă a anomaliei. Nu trage numaidecât concluziile, pe cari le-ar trage un spirit curat şi simplu logic: dacă nu există perfectă armonie în lume, nu există nici spiritul atot-puternic, care

să fi întrodus ordinea şi armonia în lume. Anomaliile s'ar fi explicând prin faptul, că, pe lângă puterea creatoare a divinităţii, există şi forţa inertă a materiei; din rezistenţa materiei ar fi rezultând imperfecţiile lumii acesteia; dar ele ar fi dispărând prin influenţa continuă, eternă, a spiritului creator, izvorul permanent al ordinii şi armoniei în lume.

Dacă în natura morală a omului găsim imperfecţii, dureri, mizerii, nedreptăţi, sentimentul dictează inteligenţii să recurgă la o explicaţie optimistă, în felul lui Leibnitz. Răul individual, pe care-l vedem, ajută, desigur, la binele total al lumii, pe care n'o putem coprinde.

## II.

După cum în filosofia religioasă sentimentul e care cere credinţa şi recurge la probe pentru întărirea ei, tot sentimentul este, de asemene, marele provocator al cugetării în toată activitatea filosofică a lui Rousseau. Intreaga operă a lui Rousseau este, poate, cea mai strălucitoare dovadă pentru psihologie despre influenţa sentimentului asupra inteligenţii.

In o operă, apărută târziu, către sfârşitul vieţii lui, aceasta se ilustrează şi mai mult. Ea se numeşte: «*Rousseau, juge de Jean Jacques*».

Scrisă cu vre-o doi ani înainte de moarte, Rousseau caută să se disculpe acolo de învinuirile aduse de unul şi altul din contimporanii săi, să se explice cu lumea, presimţind apropiata-i plecare din mijlocul ei. Şi, cu ocazia aceasta, face şi el aprecieri asupra contimporanilor cu cari a avut de face. Atât desvinovăţiile, cât şi aprecierile lui asupra contimporanilor sunt urzeala unei imaginaţii aprinse de un sentiment extraordinar de sine însuşi. Rousseau ni se arată curat sentimentalistul şi artistul, care, stăpânit de o emoţie, visează o lume fantastică în acord cu pasiunea sa ; un adevărat apostol fanatic, stăpânit de idea fixată de un sentiment, care trage din toate domeniile dovezi pentru stabilirea adevărului unui fapt imaginar.

In psichologie, astfel se explică şi visele şi halucinaţia. Avem un sentiment. Acest sentiment evoacă o idee de care se leagă prin raporturi cauzale sau asociative; ideia atrage la rândul său toate ideile similare, de natură a întări sentimentul sau a-l explică.

Intreaga operă filosofică a lui Rousseau e ilustrarea acestei teorii psichologice, şi explicarea o dă natura lui subiectivă.

Rousseau erà un sentimentalist: emoţia treceà peste marginile proporţiei şi echilibrului sufletesc. Spune însuşi, că de copil s'a arătat

în el un spirit romantic. Spiritul romantic a mai fost apoi hrănit de o tinereţe aventuroasă.

Mai înainte de a se manifestà ca scriitor şi gânditor, firea intimă a lui Rousseau s'a arătat în manifestări artistice, prin creaţii tocmai în acea artă, în care sentimentul domneşte mai puternic şi emoţia transpiră mai limpede, mai pură. Se face cunoscut prin o operă muzicală şi prin discuţii pline de observaţii fine şi rafinate asupra muzicei, observaţii în cari caută să dovedească superioritatea muzicei italiene asupra celei franceze.

Natura lui emoţională, relevată în preocupări artistice, se vede şi mai târziu, după ce a părăsit ocupaţiile muzicale şi a trecut în domeniul teoriilor filosofice. Se vede în lirismul poetic al stilului, se vede în auto-psichologia lui. In plimbările lui izolate prin parcurile liniştite din prejurul Parisului, ca şi în faţa peisajelor măreţe ale Helveţiei, Rousseau erà copleşit de greutatea emoţiilor. Atâtea sbucniri sentimentale fierbeau în sufletul acestui singuratic, încât el nu găsia nici o formulă intelectuală spre a-şi arătà starea sufletească. Erà o învălmăşeală de simţiri, de dureri şi aspiraţii nehotărîte, iraţionale, cari refuzau orce exprimare posibilă într'o limbă omenească.

Acì stà marea lui putere de sugestie, când, luând condeiu în mână, isbutià să redeà o parte din aceà energie clocotitoare. Dar acì stà şi ne-

norocirea lui. Proverbul popular zice: «Oţetul tare sparge vasul său». Tăria sentimentului a sfărâmat sufletul lui Rousseau. Nu erà numai un simplu cuvânt de glumeţ, un epitet ironic, acela pe care i-l adresà Voltaire, cu râsul lui sarcastic, de câte ori venià vorba de Rousseau: «*le fou, l'archifou*».

Erà ceva de nebun în Rousseau. Către sfârşitul vieţii, rătăcirea se arătă complectă. Sentimentul strivise această inteligenţă splendidă. Din mărturisirile unui alt om mare, Gœthe, către sfârşitul veacului al XVIII-lea, aflăm ce va să zică luptele pentru echilibru ale unui suflet agitat de sbuciumul colosal al sentimentelor; dar, conştient de pericol, Gœthe, a ştiut să le supue, să le disciplineze, să le pue în acord cu normala echilibrului statornic al vieţii. Acest lucru n'a ştiut sau n'a putut să-l facă Rousseau.

Astfel se explică şi tăria şi slăbiciunea marelui scriitor.

Astfel se explică şi teoriile lui psichologice, cari pun în lumină meritată sentimentul, dându-i valoarea lui proprie, independentă, faţă de inteligenţă. O simplă spovedanie de auto-psichologie involuntară. O găseşti mai totdeauna, când vezi pe unul că voeşte să-şi justifice o procedare. Spiritul caută să ridice la înălţimea de dogmă şi de principiu, o metodă inspirată din propria lui

natură subiectivă, din tendința personală predominantă a vieții lui sufletești. Pentrucă în Rousseau domină sentimentul, a fost natural să afirme valoarea sentimentului în viața sufletească.

Rousseau afirmă, în adevăr, pentru prima oară primitivitatea și însemnătatea sentimentului în mod categoric, și-i arată importanța în aplicații la fenomenele sociale și culturale.

Prin sentiment, după el, oamenii sunt, mai mult de acord, decât prin inteligență, prin judecată. Tocmai inteligențele sunt care separă pe oameni, prin credințe diferite și idei ce atârnă de experiența și instrucția fiecăruia. Atâtea direcții, deosebite de cultură, atâtea asociații de spirit și circumstanțe particulare, fac pe oameni să se deosibească în felul și gradul cunoștințelor și credințelor și îi duc la premise și conclusii deosebite. Ceea-ce rămâne însă mai comun, sunt sentimentele. Ele sunt mai primitive și mai universale, cum e și limbajul lor special care exprimă starea efectivă ce alcătuește natura omenească veche, primitivă, generală.

## III.

In scrierile lui, în special în «*La Nouvelle Heloïse*», Rousseau face apologia *sentimentului iubirii* și al *naturii*. Sentimentul *naturii* el l'a po-

pularizat mai cu convingere şi cu mai multă putere în Europa. Găsim apostoli ai iubirii de natură şi în Anglia. Intre alţii, pe însemnatul poet popular englez, Burns, caracterisat tocmai prin intensitatea iubirii de natură, ce se răsfrânge în opera lui poetică. Dar Rousseau, fiul Helveţiei măreţe, suflet de o sensibilitate lirică extrem de delicată, crescut în inspiraţia posiţiilor pitoreşti ale acelei ţări fericite, pe care geniul firii a creat-o ca o poemă par'că a frumosului în natură, a fost evanghelistul entusiast al naturei şi al frumuseţii ei.

Şi acum este uşor să pricepem, cum sentimentul lui Rousseau şi dragostea lui de natură îl duc la o formulă importantă şi pentru înţelegerea pedagogiei lui, la *naturalism*.

Sentimentul, privit din punct de vedere filosofic, ne duce la următoarea consideraţie. In rolurile însemnate ale facultăţilor omeneşti, inteligenţa constată ceeace este, sentimentul apreciază, este marele judecător. Sentimentul filosofic se presintă, astfel, faţă cu lumea morală, faţă cu societatea, religia, civilisaţia, cultura, ca un judecător. Nu se mulţumeşte a constată, ci apreciază — şi declaraţiile lui sunt absolute. In sentiment îşi manifestă viaţa aprecierile ei despre condiţiile bune sau rele, favorabile sau defavorbile existenţei.

Ca doctrină sau metodă filosofică, sentimentul determină valoarea culturii, şi am puteà să zi-

cem, că, pentru secolul al XVIII-lea, găsim în Rousseau, din acest punct de vedere, un premergător al sufletului lui Nietzsche. Ca și Nietzsche om de sentiment și artist, și stilist cu puteri lirice ameţitoare; și ca și dânsul un judecător și răsturnător al valorilor istorice (*«Umwertung aller Werte»*).

Rousseau privește, pe baza aprecierii sentimentului, la filosofie, religie, educaţie, societate, cultură, în genere, și pretutindene vede o abatere periculoasă dela ceeace i se pare lui normal și natural. Glasul lui, în mijlocul secolului al XVIII-lea, răsună ca un semnal de alarmă în faţa omenirii, care-și mergea liniștită mersul său înainte, cum o apucase dela Renaștere. El strigă oamenilor: Opriţi-vă, reîntorceţi-vă! Drumul e rătăcit, vă afundaţi în ruină, mergeţi spre prăpastie. Religia propagă stingerea instinctelor, uciderea naturii; dar natura e bună — și instinctele, pornirile, sentimentele sunt călăuzele, puse de D-zeu în fiinţa omenească, pentru realizarea fericirii. Cum stingeţi viaţa?

Educaţia asemenea merge pe cale greșită, nenaturală. Dela început până la sfârșit, o deformare a naturii fisice și morale. De cum se naște, copilul are nevoie de mișcare. Educaţia îl strânge, îl leagă, îl pune în fașă. Are nevoie de hrană, cere

sânul mamei: copilul e dat doicei, care, cu laptele străin, îi inculcă şi sentimente străine, îl înstrăinează de familie.

Abaterile dela natură se ţin lanţ. Copilul voeşte mai mult, are nevoie de hrană intelectuală: e dus în străini, e dat pe mâna unor pedagogi sau dascăli. Muma îşi părăseşte rolul de hrănitoare, tatăl pe acela de educator.

Priviţi apoi la modul cum se face instruirea şi educaţia copilului omenesc. Ce depărtare revoltătoare dela natură! Nu se aşteaptă să se iveaască facultăţile lui intelectuale, nimeni nu cunoaşte mişcarea internă a sufletului, nici ordinea serială de apariţie a facultăţilor lui; se consideră copilul ca un om matur în miniatură; i se dau cunoştinţe de toate, fără ordine, fără alegere, după interesul şi folosul celor vârstnici. I se deşteaptă pofte în suflet, înainte de ivirea trebuinţelor corespunzătoare.

În societate, aceiaşi abatere dela natură. Societatea, cu legile ei, a stricat vieţii sufleteşti echilibrul omului din starea de natură. În starea de natură se armonizau trebuinţele şi puterea de a le satisface; în societate, acest echilibru s'a distrus. Şi, ce e mai mult, starea de nenorocire, de desechilibru, este mărită, agravată prin consacrarea *inegalităţii* dintre oameni. Legile apără pe cei puternici, asupresc pe cei mici. Se stabilesc ordini

artificiale de stăpâni şi sclavi, bogaţi şi săraci: urmarea abaterii dela natură.

## IV.

După privirea critică, vine concepţia constructivă.

Rousseau cu drept cuvânt spune însuşi, că poate dintre toţi gânditorii timpului singur el se îngrijeşte să construească, acolo unde dărâmase. Cei mai mulţi dintre spiritele tari ale timpului, său îşi exercită tăria distrugând, fără să pună nimic în loc.

Pe ruinile lumii dărâmate, sufletul lui Rousseau ridică o construcţie nouă.

În locul religiei criticate, pune o *religie naturală*, aceea care isvorăşte din chiar constituţia psihică a omului, din trebuinţa legăturii dintre fiinţa individuală efemeră şi totul etern din care a isvorît şi care-l duce mai departe, în evoluţia sa.

În locul educaţii nenaturale, artificiale, pune un sistem — cu care ne vom ocupă mai amănunţit — bazat pe principiul naturii omeneşti, căutând să înţeleagă de aproape sufletul omului-copil, spre a-l formă.

În locul statului arbitrar şi nedrept, îşi închipuie unul cu legi, cari să restabilească egalitatea naturală între oameni. «*Contractul social*» e fi-

losofia politică a lui Rousseau, evanghelia democratică, pe care a căutat s'o realiseze revoluţia francesă. Cu ideile şi termenii lui Rousseau încearcă revoluţionarii şi în special Robespierre, să constitue statul nou pe baza *egalităţii*.

## V.

Iată, în linii mari, mişcarea spiritului lui Rousseau în problemele timpului sub călăuzirea sentimentului şi a respectului de natură.

Din punct de vedere critic-filosofic, o obiecţie o să se facă întregei atitudini a sentimentalismului filosofic.

Sentimentalismul pretinde afirmaţii, decretează aprecieri, pune fapte, impune direcţii necondiţionate, fără argumente, fără premise premergătoare. Consideraţiile vin abia în urmă, ca nişte servitoare, «*ancilae*» ale lui, ca să-i lumineze calea şi nimic mai mult. Ordinele acestea ale sentimentului nu conţin ceva neraţional? Nu trebue să fie dovedite mai înainte de a fi formulate? Căci aceasta pare a fi adevărata procedare filosofică: tot ce se afirmă, trebue să fie o conclusie a unor permise neîndoioase şi trebue să fie demonstrat.

La aceasta, Rousseau ar fi putut răspunde — dacă i s'ar fi făcut obiecţia, pe timpul său — că, în definitiv, arbitrariul şi necondiţionarea senti-

mentului, oricum ar fi el luat, nu stă mai rău decât pretenţia raţionalismului de a dovedì totul; că, în definitiv, demonstraţia cea mai riguroasă nu poate să facă altceva decât să se întemeieze pe nişte principii şi premise; dar acestea sunt şi ele, la rândul lor, nişte afirmaţii, cari trebuesc demonstrate şi dovedite. Şi astfel, din demonstraţie în demonstraţie, ajungem, în mod fatal, la nişte afirmaţii ultime, cari-s fapte nedemonstrabile. In sistemul mecanic al lumii, gravitaţia universală explică atâtea fenomene. Dar ce explicaţie are ea însăşi? E un fapt ultim de observaţie. Se poate demonstrà în mod raţional? Raţionalismul cel mai meticulos şi riguros se înfundă, în cele din urmă, în astfel de afirmaţii nedemonstrabile de fapte ultime ale experienţei. Acelaş lucru, ar puteà, zice Rousseau, face şi sentimentalismul. El începe însă cu ceeace sfârşeşte raţionalismul.

Şi ce coincidenţă stranie! Cel mai strălucit reprezentant al filosofiei raţionaliste din veacul al XVIII-lea, David Hume, ajunge la aceiaşi concluzie, a filosofiei teoretice, că totul se bazează, la urma urmelor, pe ceva nedemonstrabil.

Şi alt joc de curioasă predestinaţie a soartei: reprezentantul clasic al raţionalismului a venit în apropiere intimă de prietenie personală cu genialul

reprezentant al sentimentalismului. Amândoi şi-au dat mâna — deşi nu pentru multă vreme.

În prelegerea viitoare, voiu căutà să schiţez, în trăsăturile-i marcante, biografia lui J. Rousseau.

BCU IAŞI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

## PRELEGEREA VII

# J. J. ROUSSEAU

### BIOGRAFIA LUI

1. Importanţa şi greutatea biografiei oamenilor mari, în special aceleia a lui ROUSSEAU. «Confesiunile» lui.

2. Copilăria svânturată a lui ROUSSEAU până la ducerea lui la Paris. Ereditatea şi educaţia lui nenorocită.

3. ROUSSEAU la Annecy şi la Charmettes. Instrucţia şi antroeducaţia lui intelectuală.

4. ROUSSEAU din nou la Paris. Primele lui scrieri. Cunoştinţa cu persoanele însemnate ale timpului. Începuturile gloriei — şi ale nenorocirilor domestice.

5. Intrarea în ordina preocupărilor şi discuţiilor filosofice. Răspunsurile la cele două întrebări ale Academiei din Dijon.

6. Epoca lui de glorie şi începutul unor noui nenorociri. Apariţia operei EMILE. Prigonirile. Fuga în Elveţia. Nesiguranţa lui în patria libertăţilor. Azilul oferit de D. HUME. Moartea lui grabnică la Emenonville. Apariţia «Confesiunilor». ROUSSEAU, întemeietorul pedagogiei ştiinţifice prin aprofundarea psihologiei.

## I.

Nimic mai instructiv şi interesant, dar în acelaş timp nimic mai greu de scris şi de povestit ca viaţa unui om mare. Nu poate fi fenomen mai complex pe lume, decât o existenţă de om. Dar când e vorba să pătrunzi şi să descrii o existenţă de om ca Rousseau, care a trăit şi în sferele senine ale ştiinţii şi filosofiei şi a trecut şi în regiunile bântuite şi furtunoase ale gloriei, greutatea de învins e ne-închipuit de mare.

Vreţi să vedeţi cât de interesantă e privirea în o astfel de existenţă? E destul să vă aruncaţi ochii pe *Confesiunile*, pe autobiografia sufletească a lui Rousseau, ori să resfoiţi v'una din încercările mai reuşite de biografie a vr'unui om însemnat, ca Goethe, scrisă de englesul Lewes sau mai complect de germanul Grimm, ori viaţa lui Schleiermacher, schiţată atât de adânc deşi incoplect desvoltată de Dilthey.

Trebue să fii pregătit cu cunoştinţe adânci şi de istorie, de sociologie şi de literatură, dar mai presus de toate de psihologie; trebue să fii însu-ţi un psiholog practic, cu privire fină în manifestările vieţii şi'n înţelegerea lor, pentruca să poţi dà un portret apropiat de ceea-ce se găseşte şi se desfăşură în viaţa interioară complexă a unui om mare.

O biografie, care s'ar mărginì să amintească data naşterii, a morţii, expunând în şir faptele, operile, în chronologia lor exactă, ar da o idee tot aşà de puţină de cuprinsul unei vieţii, ca şi de o carte, despre care s'ar spune numai ce titlu are, când a apărut, în ce loc, în câte ediţii, în câte capitole principale e împărţită. Despre cuprinsul intern, intelectual şi emoţional, al lor ai avea idee, numai când ai citì tot cu de-a-mănuntul ce se raportează la ele, or ţi s'ar povestì pe larg. Aceasta firește, nu se poate realizà în cadrul unui curs de istorie generală, mai ales când e vorba de o viaţă aşà de sbuciumată ca a lui Rousseau.

Puţine existenţe de oameni mari, de oameni care să fi mişcat cu puterea lor mintală istoria şi evoluţia omenirii, puţine sunt, care se presintă cu atâtea peripeţii izbitoare, cu atâtea frământări neliniştitoare, cu viaţa lui Rousseau.

Mă gândesc, comparativ şi prin contrast, la viaţa unui alt mare gânditor, influenţat şi acesta de Rousseau, ca mai toţi contemporanii săi — la viaţa lui Kant. Cât de liniştită se desfăşoară ea, într'un singur colţişor de pe suprafaţa globului, în Königsberg, fără să iasă din hotarele înguste ale oraşului. De acolo, ca o stea fixă, a luminat întreg globul. Şi ce deosebire de la ea la lumina fosforescentă, nestatornic alergătoare, a lui Rousseau! Citì «*Confesiunile*» lui şi urmăriţi, pe un

atlas de geografie, schimbările de localităţi, pe unde a trăit Rousseau. Ce goană agitată a unui om, care nu-şi află loc, nu-şi găseşte astâmpăr, pretutindeni alergând fugărit de propria lui neliniște!

## II.

Rousseau se născù în *Geneva*, dintr'o familie franceză, venită mai de mult în Elveţia. Tatăl lui, un ceasornicar, care se ocupà şi cu meseria de maestru de danţ, erà un om uşurel, gâlcevitor. Muma lui, de asemenea, o femeie cu un temperament cam preà vioiu, în stare să aducă, în or-ce clipă, furtună în o viaţă domestică, ce dela sine nu preà erà pornită spre liniște şi din causa temperamentului soţului. Moare din causa naşterei lui Jean-Jacques.

Natura lui Rousseau vine astfel, chiar dela începutul existenţei sale individuale, cu povara dramatică a unei ereditâţi nenorocite din partea a doi părinţi cu naturi morale aşà de inferioare; şi mai are nenorocirea să nu fie călăuzită, în primele ei manifestări, măcar de afecţiunea instinctivă a unei mame, care în conducerea copilului, are mai totdeauna un instinct al justului. Lipsit de această preţioasă călăuză şi lăsat în îngrijirea neglijentului său tată, Rousseau, cu fi-

rea lui pornită spre rău din cauze ereditare, crà ursit să cază în greşeli de tot felul.

Existenţa lui, până la vârsta de 18—20 ani, este cu totul lipsită de orientare, de noroc şi de ţintă: viaţa unui copil dintr'o familie de rând, fără aspiraţii, fără lumina instinctivă a binelui, rătăcind prin societăţi josnice, în relaţii şi legături ruşinoase, fără nici o călăuză, fără nici-o perspectivă.

La vârsta de 10 ani, e părăsit cu totul de tatăl său, care fuge din *Geneva*, din causa unor neînţelegeri în oraş; şi Rousseau rămâne pe drumuri.

Îl ia când un străin, când altul, fără alegere. Ajunge la un preot, care-l bate; apoi la unchiul său, Bernard, un om desfrânat; trece la un grefier, şi dela aceasta la un gravor, cunoscut ca om stricat; şi aleargă astfel, în scurt timp, dela un loc rău la altul mai rău, până ce, într'o zi, îşi ià lumea 'n cap. Găsind uşa închisă, la o întoarcere acasă, se hotărî să plece din Geneva, în lumea largă.

Iată-l vagabond. E culeş de un preot şi trimis în *Savoia*, unde se găsià o domnişoară, de Warens, bogată, ce se ocupa cu chestii practice de convertiri religioase. Tînără, văduvă de curând, trăind bogat din o pensie a regelui Savoei, n'avea

altă ocupaţie decât propaganda religioasă; ea îl primì pe acest copil vioiu, drăguţ şi fără căpătâiu şi-l trimise în *Italia*, la *Turin*, unde trebuià să se catechiseze mai fundamental în dogmele religiei catolice.

La *Turin*, copilul devine catolic, aşà cum o voiau conducătorii institutului, şi i se dă drumul, punându-i-se în mână 20 de franci, bani de buzunar. Noul catolic, asigurându-şi viaţa pecât-va timp cu această modestă sumă, îşi închiriâ o odăiţă, unde dormià plătind pentru pat un gologan de 5 bani, şi îşi găsì în *Turin* numai-decât tovarăşi de vagabondaj.

Nu avea atunci decât 16 — 17 ani.

Când fù aproape să isprăvească banii, intră lacheu la contesa DE VERCELLIS, — şi aici se fixează în viaţa lui ROUSSEAU un moment, care, pentru autobiografia şi scrierile lui, este de mare importanţă. E faptul, foarte interesant şi pentru psihologie şi pentru morală, că ROUSSEAU, furând o panglică roşie din acea casă, aruncă vina, fără absolut cea mai mică şovoire, fără frică sau milă, pe o altă persoană, pe o servitoare a casei, devenită de atunci celebră, MARIONNE. Stăpâna, nefiind tocmai convinsă care din cei doi e vinovatul, îi concediază pe amândoi.

Şi ROUSSEAU şi-a expiat amarnic păcatul. Toată viaţa lui, dar mai ales de pela 40 de ani, s'a gândit

la actul de nedreptate aruncat ca o năpaste pe capul bietei MARIONNE. De ruşine nu îndrăznea să mărturisească nimănui greşala. Remuşcarea îi rodea sufletul şi atâta, doară, îi permitea să spuiă că are pe cuget ceva, ceva care îl apasă. Numai în *Confesiuni* s'a aflat, după moartea lui, ce era acel grozav *ceva*. Acolo l'a mărturisit. Ba încă, se spune, că însăşi ideia de a scrie «*Confesiunile*» i-a venit din trebuinţa de a-şi descărcà sufletul, de a-şi expia, prin spovedanie publică, nedreptatea săvârşită.

Dela casa contesei, ajunge la contele GOUVON. Acesta, văzându-l deştept, voeşte să-l prepare pentru postul de secretar al ocupaţiei sale. Îi dă lecţii de latineşte şi italieneşte.

Dar instinctele bune nu erau încă puternice în sufletul lui ROUSSEAU. Temându-se de nişte ocupaţii prea serioase, fuge. În legătură cu toţi vagabonzii de stradă, veniţi în *Turin* de pretutindeni de prin *Savoia*, el cutreeră satele de prin împrejurimi, arătând la oameni simpli nişte comedii, cu cari câştiga parale.

Toate aceste schimbări s'au petrecut în timp de un an.

Se întoarce din nou la ANNECY, la d-na de WARENS, şi acolo intră din nou în relaţie, printr'un fel de afinitate bolnăvicioasă, cu oameni de rând

şi viţioşi: cu un maestru de muzică beţiv şi cu un aventurier intrigant şi fără căpătâiu, VENTURE, şi cu tot felul de femei de rând. Ocupându-se, însă, cu muzica, îi vine fantasia să meargă la *Lausanne* şi acolo, sub un nume schimbat, să se dea drept muzicant. Era abia la începutul culturii sale muzicale; şi, oamenii cunoscători în ale muzicei l'au huiduit.

Totuşi, la *Neuchâtel* izbuteşte să găsească elevi, cărora să le dea lecţii de muzică. Ţine aceasta un an (1730—1731). Dar instinctul de aventuri îl face să se ia după un farsor, care se da drept altceva de ceeace era, după *arhimandritul* de contrabandă PAULUS ATHANASIUS, şi umblă prin lume, în tovărăşia acestui om fără rost, până ce este scăpat din societatea lui de un funcţionar superior care aproape îl expedie la Paris, în serviciul nepotului unui colonel elveţian.

## III.

Iată-l pe ROUSSEAU întâiaşi dată în capitala Franţei.

Acì, ROUSSEAU se dezgustă repede; nu-i conveniau ordinele, societatea, relaţiile; părăseşte serviciul, rămânând a doua oară fără nici un adăpost — nu a doua oară, ci a nenumărata oară —

dar de data asta într'un mod mai grav. În o situaţie aşà de turbure s'a găsit numai atunci, când fu părăsit de tatăl său. Îşi aduce aminte, însă, că în *Paris* se găsià D-na de Warens şi alergă s'o caute. Dar ea se întorsese în *Savoia*.

Rousseau pleacă atunci pe jos din Paris, trecând prin *Lyon*, către *Annecy*. D-na de Warens îi dă o ocupaţie, pe care avù răbdarea s'o ţie aproape doi ani de zile.

În timpul acesta, ca funcţionar în stabilimentul cadastrului Savoiei, îşi căută timp liber pentru instruirea sa proprie. Trebuinţele intelectuale încep să se manifeste. E dejà de 20—21 de ani, la vârsta pe-când oamenii, care-şi fac drumul normal în dezvoltarea vieţii termină aproape studiile regulate de liceu, de universitate, şi aspiră la cariere statornice în societate. Rousseau cutreerase lumea şi stările sociale, natură svânturată, bătută de vijeliile soartei — «sărmană frunză» deslipită şi purtată de vânt în toate unghiurile lumii; şi acum, în scurtul răgaz, cât îngăduie o slujbă regulată, simte nevoia de a se orientà mai serios asupra lucrurilor şi oamenilor, asupra vieţii şi lumii, şi îl găsim cetind, pe apucate, scrieri serioase: Plutarc, Bayle; dar mai ales ocupându-se temeinic de muzică şi căutând să înfiripeze primele începuturi de acorduri poetice, de versuri.

Poezia şi muzica îşi instruneau cântările din ce

în ce mai puternic în adâncimea naturii lui lirice, aduceau ordinea şi armonia măsurii lor în tumultul vieţii lui sufleteşti, şi preparau parcă terenul, ca pe această ordine şi armonie să se poată întemeià o îndeletnicire intelectuală mai statornică, să se poată auzì şi glasul facultăţilor superioare ale minţii lui.

Cu deosebire de pela 1737, după câteva oscilări, fără nici un plan, pela *Besançon*, pela *Geneva*, se fixează într'o localitate memorabilă în istoria literaturii franceze, din cauză că el a trăit şi s'a format acolo, se fixează la *Charmettes*, tot sub protecţia generoasă a D-nei DE WARENS.

Nu este nevoie şi nu e locul să ne întrebăm, dacă această doamnă protejà ca matroană ideală, din intenţii şi preocupaţii superioare, sufletul rătăcit al svânturatului ROUSSEAU; dacă, pe lângă mobiluri superioare, n'a jucat, în tainele sufleteşti ale ei, şi mobiluri greu de mărturisit. În tot cazul, se ştie că relaţiile dintre ROUSSEAU şi D-na de WARENS au fost destul de intime, pentru ca, sub apelativele ce-şi adresau unul altuia de «*petit enfant*» şi «*maman*», să permită criticei a căuta legături, ce explică unele mişcări sufleteşti de gelozie şi de nelinişte ale lui ROUSSEAU, provocate de moravurile cam dubioase ale D-nei WARENS.

Să trecem peste aceste părţi obscure şi de umbră

şi să privim numai ceeace iese la iveală şi în lumina razelor frumosului.

Găsim pe ROUSSEAU, la *Charmettes*, într'un azil fermecător de cugetare, de studii, de emoţii artistice, venite atât din mediul natural al locului, cât şi din cercetările lui din ce în ce mai încordate şi mai multilaterale, cari îl puneau în curent cu mişcarea intelectuală a timpului. Îl găsim studiind cu lăcomie tot ce ieşia mai în relief din literatură şi ştiinţă, în prezent şi în trecut.

Îşi întăreşte cunoştinţele de latineşte, încât poate cetì pe TACIT. În italieneşte, citia pe poeţii de seamă: PETRARCA, METASTASSIO, TORQUATTO TASSO; în franţuzeşte, pe LESAGE, VOLTAIRE, PRÉVOST, MONTAIGNE, BOILEAU, RACINE, DESCARTES, PASCAL, MALEBRANCHE, precum şi opere însemnate traduse în limba franceză din EPICTET, LEIBNITZ, LOCKE.

Scrieri de astronomie, de ştiinţe, de matematice, de fisică, toate erau sorbite cu sete, cu o grabă febrilă, spre a-şi potolì cerinţa năuntrică a geniului său puternic, spre a puteà înţelege şi discută pe un VOLTAIRE, DIDEROT, D'ALEMBERT, cu ale căror creaţii începea să facă cunoştinţă.

Din ce în ce părţi de lumină se desfac din fiinţa lui şi se accentuează.

Lupta între ereditate, care-l atrăgia în jos, şi idealul întrevăzut, se dà tot cu mai multă claritate. Isbânda tot mai sigură, deşi intermitentă, a

aspiraţiilor lui înalte revelează lumii pe omul extraordinar al culturei moderne.

Pela 1740, îl găsim practicând arta educaţiei în casa d-lui de Mably şi schiţând un proiect de educaţie. Nu stă mult acì. Pornirile rele tot nu-i dau linişte. Face greşeli, cari îl silesc a părăsì casa, şi pleacă spre *Paris*, prin *Lyon*, unde se opreşte cât-và timp.

## IV.

Acuma Rousseau are aproape 30 de ani.

Ceeace se mişcà mai mult în sufletul lui şi se cristalizà lămurit în inteligenţa lui, erau tot sentimente şi idei cu privire la artă, la muzică. Lucrase la libretul unei opere «*La découverte du nouveau monde*» şi, plecând la Paris, duceà cu el un sistem nou de notaţie musicală, cu care credeà să-şi facă drum în lumea mare.

Şi e drept, că muzica i-a dat mijloace de traiu, — puţin cam modeste — copiind note de muzică.

Copist de muzică a fost de altminteri Rousseau în tot timpul vieţii. Om lipsit de instinctul practicităţii, de simţul realităţii, a ocolit în drumul lui ocaziile de aşezare în viaţă şi de înaintare. Mândria pe de o parte, iar pe de alta miopia lui practică l'au făcut ca în tot timpul vieţii să fie nevoit a recurge la această muncă mecanică de

copist de note muzicale, pentru-ca, în momente de cumpănă, să poată trăi.

In *Paris,* cu prilejul prezintării sistemului său de notaţie musicală, se pune în relaţii cu oameni de seamă. Cunoaşte pe DIDEROT, pe FONTENELLE, pe d-na de BROGLIE, d-na DUPIN. In saloanele acesteia, se întâlneşte cu VOLTAIRE, BUFFON, ST. PIERRE, vine cu ei în oarecare apropiere.

Intrat astfel în lumea mare pariziană, cunoscut, apreciat pentru spiritul, frumuseţea, talentul său, ROUSSEAU izbuteşte, fără să alerge în mod intenţionat după posturi, să obţină locul de secretar de ambasadă pe lângă ambasadorul francez din Veneţia.

Pela 1743—44, deci, ROUSSEAU se găseşte în frumosul, poeticul oraş al Dogilor; nu pentru mult timp, însă, nici aici. Caracterul lui pe de-oparte, temperamentul ambasadorului pe de alta, fac convieţuirea lor imposibilă. O ruptură urmează numaidecât şi această ruptură atrage asupra lui ROUSSEAU răceala multor persoane şi familii suspuse din *Paris.*

El totuşi îşi reià sborul. În 1745, se reprezintă opera lui musicală, «*Les Muses galantes*».

Dar, pe când sburà spre regiunile senine ale artei, fatalitatea îl face să întâlnească pe pământ, într'un otel, o femeie, THÉRÈSE LEVASSEUR

— geniul lui cel rău, cu toată afecţiunea devotată ce aveà pentru dânsul. Fără cultură, fără putinţa de a înţelege un om, şi încă mai puţin pe un Rousseau, fără generositatea şi lărgimea de suflet, necesară în convieţuirea cu un geniu ca acesta, care trăieşte cu capul mai mult în norii cerului şi are nevoie să fie ţinut şi dus puţin de mână în calea lui pământească, Teresa, a făcut toate chipurile ca împerecherea lor să pară o fatalitate nenorocită pentru Rousseau, punând înaintea vieţii lui tot ce puteà să împedice o inteligenţă şi să răstoarne avânturile geniului. Şi asta, natural, nu din răutate perversă, nu din intenţii diabolice, ci din simplă orbire şi nepricepere a rolului ei şi a omului ce întovărăşià în viaţă.

Şi astfel Rousseau, pe când pe de-oparte intrà în lumea largă a înaltei societăţi parisiene şi se îndreptà pe calea gloriei, unde îl îndemnà destinul lui istoric, erà nevoit, pe de altă parte, să-şi ascundă existenţa intimă în înfundături de strade obscure, în odăiţe modeste, alături cu o fiinţă, cu care nu se puteà prezentà nici în largul lumii mari, nici nu puteà merge mână în mână spre chemarea lui culturală. Şi totuşi atunci inspiraţiile lui poetice literare isbutesc să învingă toate greutăţile atât de apăsătoare ale vieţii şi să strălucească în scrieri literare, cum e co-

media« *L'Engagement téméraire*» sau lucrarea sa poetică «*L'Allée de Sylvie*».

Cunoscând pe VOLTAIRE, cunoscând pe d'ALEMBERT, pe GRIMM, pe d'HOLBACH, ROUSSEAU ajunge în cercul *enciclopediştilor* şi e îndemnat de ei să colaboreze la *Marea Enciclopedie,* opera însemnată a secolului al XVIII-le. ROUSSEAU dă, la această operă, articole în special asupra muzicei.

## V.

De abia pela 1750 îl găsim pe ROUSSEAU manifestându-se în domeniul filosofiei, al cugetării pure — şi aceasta cu ocazia unei întrebări puse de Academia din *Dijon*: «*Si le rétablissement des sciences et des arts a contribué à corrompre ou à épurer les mœurs*».

Modul cum se pusese întrebarea, sub formă dubitativă, a sugerat lui ROUSSEAU şi a făcut să se cristalizeze în spiritul lui un răspuns negativ. Cu acest răspuns, susţinut mai mult cu vervă poetică decât cu argumentare ştiinţifică, ROUSSEAU câştigă premiul; şi iată-l intrat în arena lumii şi discuţiilor filosofice. Mai n'a fost gânditor şi polemist de seamă din timpul său, care să nu discute teza şi argumentele lui ROUSSEAU.

Nu găsim alt caz, care să se potrivească cu al

lui Rousseau, decât acela, din zilele noastre, al d-lui Brunetière, care a proclamat şi susţinut tot aşă o teză hazardată şi iritantă, că ştiinţa în timpul nostru a dat faliment: *la banqueroute de la science.* Atunci, ca şi azi, oamenii de ştiinţă, gânditori de seamă, au luat cuvântul, au scris articole, combătând aserţiunea negativă a scepticismului turburător; şi încă atunci cu mai multă învierşunare.

De pela 1753, Rousseau începe să-şi adune ideile, gândirile, să şi le controleze şi sistemizeze. Începe a se studià singur, spre a se pune în acord cu sine însuşi, începe să-şi organizeze fiinţa, sbuciumată de tendinţe anarhice, de contraziceri pornite din ereditate şi voinţa conştientă.

Cu ocazia unor alte întrebări puse tot de Academia din *Dijon,* el se adâncì şi mai mult în cugetarea filosofică, şi căută să deà un răspuns la întrebarea asupra originii inegalităţii dintre oameni: «*Quelle est la source de l'inégalité parmi les hommes?*»

Intre acestea, activitatea lui literară nu încetă. Scrise o comedie, *Narcisse,* precum şi o scrisoare asupra discuţiei despre valoarea muzicii franceze faţă cu cea italiană, şi se ocupă cu un dicţionar al muzicii.

Curând după discursul al II-lea, Rousseau părăsì Parisul şi se stabilì la d-na D'Epinay, unde, într'o linişte relativă, crează romanul «*La nouvelle*

*Héloïse*» (1756—57) şi are timp să-şi reformeze şi convingerile religioase, trecând dela catolicism la protestantism.

## VI.

Cam în acelaş timp, ROUSSEAU, cristalizat în personalitatea lui subiectivă, religioasă, literară, se simte din ce în ce mai izolat, mai deosebit de contemporanii săi, în special de Enciclopedişti, şi rupe prietenia cu VOLTAIRE (1760).

Este epoca măreaţă din viaţa lui ROUSSEAU, este faza lui eroică şi culminantă; e timpul, când, din adâncimile lui de gândire, se încheagă operele mari, cari vor sguduì societatea din timpul lui şi vor influenţà mult asupra urmaşilor, mai mult decât scrierile celorlalţi contimporani.

Pela 1761—62, apar «*Emile*» şi «*Le contract social*». Aceste două opere sunt terminate aproape în acelaş timp; dar *Emile* se tipăreşte foarte cu greu, cu multă întârziere.

Aceasta desperă aproape pe ROUSSEAU, care începe să bănuiască lumea de intenţii rele. Crede că jesuiţii, uniţi cu literaţii, vor să-i sustragă ideile din «*Emile*» şi să-i nimicească creaţia.

Se marchează ca începutul unei epoce însemnate apariţia lui *Emile* în anul 1762.

De acî înainte, viaţa lui Rousseau e ca şi încheiată în activitatea ei, pe când gloria creşte şi renumele se întinde tot mai departe şi tot mai adânc.

Puterile lui de creaţie sunt, dacă nu sleite, totuşi încătuşate pe deoparte de furtunile interne ale propriei lui fiinţe, pe-dealtă-parte de amărăciunile vieţii lui domestice, la cari se adăugau persecuţiile reale sau închipuite ale autorităţilor, loviturile din afară.

Ţâşnise din geniul lui Rousseau fulgere luminoase, dar în zgomotul glorios al operelor lui se presimţia zgomotul ce vesteşte furtuna, cu trăsnete periculoase. Atitudinea lui intelectuală aducea o zguduire credinţelor existente, filozofia lui lovià în autorităţile religioase şi politice constituite, jignea într'un mod de care el îşi dă numai în parte, nu complect seama, pe contemporanii săi, în primul rând chiar pe Enciclopedişti, cari vedeau în el un rătăcit, ce compromiteà mişcarea timpului. Şi astfel vedem pe Rousseau, prigonit de autorităţi, părăsit de prieteni, bănuit de reprezentanţii culturei contimporane.

Emile, din cauza intercalării «Confesiunii» din cartea a IV-a, din cauza ideilor religioase, e condamnată şi arsă, şi în contra autorului se dă un ordin de arestare. Prevenit la timp de protectorii lui din clasa aristocratică, cari îl fac scăpat, Rous-

SEAU fuge din *Paris*, îşi caută azilul în *Elveţia*. Oraşul lui natal îi refuză ospitalitatea. Şi aci scrierea lui e consumată de flăcări, cu toată cetăţenia, obţinută înainte din partea *Genevei*.

De acum înainte, viaţa lui ROUSSEAU este o continuă alergare zadarnică după repaos.

Dela *Neuchâtel* adresează o scrisoare plină de mândrie regelui *Prusiei*, spunând că, deşi se află în mâinele lui, nu-i cere graţie. Că dacă a spus atâta rău de el până azi, asta nu-l va opri de a mai spune încă pe viitor. Totuşi îi cere ospitalitate.

Trece la *Motiers*. De acolo, scrie scrisorile lui de reabilitare şi polemice în contra episcopului de *Paris* şi în contra Genevei *(Lettres à l'archevèque de Paris, lettres écrites de la Montagne)*. Apologia aceasta proprie, plină de superbie şi de elocuenţă aprinsă, face să se înteţească şi mai mult animozităţile. In Geneva se întâmplă o mişcare între prietenii şi duşmanii lui ROUSSEAU. Tocmai în momentul când existenţa lui ROUSSEAU erà atât de amărâtă, cade asupra lui un pamflet iscălit de un anonim, care nu se mărgineşte a discută ideile filozofului, ci atacă în el pe om în intimitatea lui privată, desfăşoară înaintea lumii dezacordul, contrazicerile, abaterile lui dela regulile cuviinţei, dela regulile justului şi ale moralei, îl arată ca pe un om fără suflet, care şi-a părăsit copiii, etc.

Aceste loviri *ad hominem* fac de se stârnesc în contra lui Rousseau din nou vrăjmăşii şi porniri periculoase. Liniştea lui, totdeauna nesigură, se tulbură de astă dată, luând proporţii dramatice. Şi e penibil, pentru conştiinţa noastră de azi să ştim, că lovitura barbară a acelui pamflet desperat venia dela o inteligenţă superioară ca a lui Voltaire. Cruzime nedemnă de un om aşà de mare!

Rousseau nevoit să părăsiască *Motiers*, merge la *Neuchâtel*, unde nu poate rămâneà. Aleargă la *Berna;* dar aici autorităţile îi fac cunoscut să părăsiască teritoriul.

Unde, în ce loc al pământului, să-şi găsească adăpost şi linişte, acest geniu urgisit, sbuciumat de sfâşierile interne ale unui suflet chinuit de contraziceri dureroase şi gonit de ura oamenilor?

Văzând, că pretutindeni calea i se închide; că'n urma lui cărţile îi sunt arse; că cetatea lui natală îl reneagă; că Parisul, capitala intelectuală a Europei, se leapădă de el cu oroare; că liberala Elveţie îl goneşte din oraş în oraş şi-l surghiuneşte, face o cerere către autorităţile din *Berna*, să-l primească în închisoare, — pe el, caruia libertăţile lumii nu-i dau un loc sub soare...

Atunci, o mână prietenoasă i se întinde.

Un om ce stà sufleteşte mai presus de timpul său, D. Hume, cel mai mare filosof al secolului al XVIII-lea, îl chiamă la el.

In *Anglia,* în casa ospitalieră a prieteniei lui D. Hume, Rousseau trăeşte foarte puţin. Sufletul lui, lovit de atâtea nedreptăţi din afară, dezechilibrat de ruperea unei armonii nesigure în năuntru, nu mai erà în stare acum să înţeleagă nici binele, nici răul. In prietenia sinceră şi superior desinteresată a lui D. Hume, nenorocita lui minte a fost în stare să vadă actele unui complotist, unui duşman deghizat — şi Rousseau părăsì Anglia.

De aici, ar fi penibil şi cu neputinţă să înşirăm toate oraşele din Franţa, pe unde a cutreerat marele geniu vagabond şi, pe toţi protectorii pela cari a trăit scurtă vreme. Il găsim, pe la 1770, din nou în *Paris,* ocupat de ideea reabilitării sale în faţa posterităţii, şi cu notarea şi redactarea *Confesiunilor.* Viaţa şi-o susţine în mod precar, adesea cu lecţii de musică, une-ori trăind în confortul vre-unui palat din generositatea vre-unui marchiz sau prinţ.

Cu o sănătate sdrucinată, în cele din urmă primeşte azilul oferit de Marchisul de Girardin, în palatul său dela *Emenonville.* Acolo, după o scurtă reşedinţă, moare (1778). S'a crezut că s'a sinucis. Un atare sfârşit de existenţă se părea în acord cu o viaţă aşà de sbuciumată, şi imaginaţia artistică a contemporanilor a căutat să intereseze posteritatea la ultimul capitol al biografiei lui, prin închipuirea unei încheeri sensaţio-

nale. S'a crezut că Rousseau şi-a sburat creerii cu o lovitură de revolver. Mai târziu, însă, când s'a cercetat craniul, s'a găsit că supoziţia erà inadmisibilă.

După moartea lui Rousseau, apar «*Confesiunile*» — o lucrare miraculoasă ca stil şi ca cuprins. Cu un curaj uimitor şi cu o înspăimântătoare sinceritate, omul acesta îşi desfăşoară existenţa în toate luminile şi în toate umbrele ei, urmărind-o fără jenă şi fără milă în toate colţişoarele întunecoase, unde caută să se ascundă tainele unei vieţe din cele mai aventuroase şi tulburate.

Şi aci, ba parcă mai mult decât aiurea, Rousseau ni se arată marele prozator al veacului al XVIII-lea, unul din cei mai fini psihologi din toate timpurile. Şi erà de sigur destul de pregătit din nenorocire — sau din fericire — acest suflet să facă o operă de aşà autobiografie curagioasă şi adâncă. El, care auzise vibrând în adâncimile firii sale coardele tuturor simţirilor, tuturor durerilor şi pasiunilor; el care a trecut dela viaţa de copil vagabond a unui Gorki, dela viaţa de servitor, până la confortul saloanelor bogate ale înaltei aristocraţii, a cunoscut mizeria şi iluziile tutulor straturilor sociale, a cunoscut viaţa de saltimbanc şi de prinţ, şi a mai cunoscut ceea-ce nu pot cunoaşte prinţii: — amărăciunile vieţii populare.

In el se închega sintesa sentimentelor şi gândirilor întregei societăţi a timpului. Poet, muzicant, filosof, educator, polemist şi liric, ROUSSEAU a avut ce vedeà în viaţa lui şi a avut ce spune. Il găsim astfel perfect pregătit prin experienţă, să puie temelia ştiinţei, ce servă de fundament la ştiinţa educaţiei. Fără psihologie, nu e posibilă o pedagogie ştiinţifică.

Astfel, cel mai real şi veridic observator al sufletului, ROUSSEAU, fu şi iniţiatorul pedagogiei ca ştiinţă. El arătă limpede că ştiinţa educaţiei se clădeşte, în primul loc, pe cunoştinţa exactă a sufletului.

Iată, în schiţă repede, cuprinsul acestei vieţi, care devine aşà de însemnată şi pentru construirea ştiinţifică a pedagogiei.

Să vedem cum se ridică sistemul pedagogic al lui ROUSSEAU pe bazele psihologiei lui.

## PRELEGEREA VIII

# PEDAGOGIA LUI ROUSSEAU

1. Caracteristica generală a operei «*Emile*». Coprinsul sumar al ei.

2. Creşterea copilului mic, îndată după naştere. Alăptarea mumei.

Educaţia dela 2 până la 12 ani. Educaţia fizică; educaţia simţurilor.

Educaţia dela 12—15 ani. În prima linie studiul naturei obiective. Nu din cărţi, ci din natura însăşi: intuitiv şi experimental şi «euristic».

Educaţia dela 15 ani înainte. Epoca furtunilor sufleteşti. Educaţia sentimentului.

3. Ideile mai generale ale operei. Trebuinţa de a cunoaşte sufletul copilului pentru putinţa unei înrâuriri efective.

4. Care e scopul educaţiei, după ROUSSEAU? «*C'est celui même de la nature*».

5. Cele trei feluri de educaţii: *a naturii, a omului şi a lucrurilor.* Ce înţeles are fiecare.

6. Prima educaţie: educaţia *negativă*. Să ne ferim de

a face ceva pentru influenţarea copilului. Să lăsăm naturei tot rolul de educatoare. Cum procedează Rousseau în practică sau cum sfătuieşte să se procedeze. Contrazicerea. Educaţia negativă transformată în pozitivă, când se păseşte dela teorie la acţiune.

7. Încercarea de a căuta principii de educaţie universal valabile pentru tot genul omenesc. Educaţia *omului* în genere nu a unui *anumit om*, din o anumită ţară, rasă şi epocă. Utopie pedagogică. Contrazicerea lui Rousseau în practică. Educaţia lui *Emile* este educaţia unui om *anumit*.

## I.

După ce am văzut care este locul cugetării întregi a lui Rousseau în filosofia veacului al XVIII-lea, şi după ce, în special în prelegerea trecută, am văzut peripeţiile vieţii marelui gânditor, să căutăm azi a schiţà ideile lui pedagogice.

Scrierea, în care Rousseau şi-a depus convingerile asupra educaţiei, «*Emile*» e un ţesut complicat de adevăruri strălucitoare — călăuze chiar până azi, ale gândirii şi practicei pedagogice — amestecate cu iluzii şi curioase rătăciri, în aşà strânsă şi încâlcità legătură, încât trebuie muncă destulă chiar unui spirit ager şi bine pregătit, spre a descurcà şi alege, ce se poate menţine în legătură logică şi sistematică, pe baza adevărului şi a legilor naturii, şi ce e numai sofismă sclipitoare, care uimeşte la prima vedere şi ameţeşte mintea.

Opera «*Emile*» a fost supusă criticelor celor mai diverse. Şi se şi pretează la exerciţii de analiză critică. De aceia am şi destinat-o pentru lucrările noastre seminariale.

Voiu căutà să expun, cât se va puteà mai succint, filosofia educaţiei şi sfaturile date de Rousseau în celebra lui scriere, care a avut o soartă tot aşà de aventuroasă ca şi autorul ei, ba încă aş puteà zice, un sfârşit tragic.

Să schiţez mai întâi, pe scurt, cuprinsul cărţii.

Opera lui J. J. Rousseau o găsim împărţită în cinci mari diviziuni, numite cărţi, fără alte subdivizii.

În *cartea I,* se ocupă cu educaţia copilului *dela naştere până la 2 ani.*

In *cartea II-a,* cu educaţia dela *2—12 ani;* deci ar cuprinde, după diviziile noastre, învăţământul inferior din grădinile de copii şi cel elementar, primar. El a sugerat şi a făcut să se nască, în spiritul lui Fröbel ideia şi necesitatea grădinilor de copii.

În *cartea III-a,* se ocupă cu educaţia dela *12—15 ani,* vârstă eminamente proprie învăţăturii.

In *cartea IV-a,* cu educaţia dela 15 ani până la căsătorie. Aceasta e perioada emoţională a *pubertăţii.*

Rousseau, ca să-şi complecteze opera, nu lasă pe elev în mijlocul drumului, ci îl şi însoară. Şi

ca să-i găsească o soţie potrivită cu creşterea lui, se ocupă în cartea V-a cu *educaţia femeii.*

Să vedem în aceste divizii generale, ce idei, impresii şi învăţăminte putem culege.

## II.

Naturalismul inspiră întregul sistem pedagogic al lui Rousseau. Cel întâiu punct atins, e creşterea copilului mic, îndată după naştere.

Natura cere, şi Rousseau susţine cu elocuenţă, ca numa să-şi alăpteze singură copilul. *Familia este instituţia firească şi trebue să fie prima instituţie pentru creşterea copilului.*

Rousseau a avut asupra timpului său, din acest punct de vedere, o înrâurire mare. Doamnele din societatea înaltă, ce-şi dedeau copiii spre alăptare la ţară şi nu-i revedeau decât târziu, când erau mari, încep acum a-şi aduce aminte de glasul naturii, ca şi cum un văl li s'ar fi luat de pe ochi.

Natural, nu pentru multă vreme. Influenţa lui Rousseau n'a fost perpetuă. La sfârşitul secolului al 19-lea, un alt scriitor a trebuit să reia problema de unde o lăsase Rousseau şi să arate, în pagini emoţionante, urmările nenorocite ale înstrăinării copilului de mumă şi să propovăduiască din nou întoarcerea la natură. Acesta e Zola în romanul său «*Fécondité*».

Dela vârsta de 2 până la 12 ani ce să se facă cu copilul de educat? Cu ce să se ocupe educatorul? Cu dezvoltarea *fizică*, zice ROUSSEAU, cu întărirea corpului în contra durerilor, cu trezirea şi dezvoltarea simţurilor, cu educarea lor. Pentru aceasta ROUSSEAU închipuie mijloace de influenţă ingenioase şi interesante, menite a educa simţul tactului, auzului, vederii, etc.

Dela 12 la 15 ani, este, după ROUSSEAU, vârsta unui echilibru sufletesc trecător, când forţele copilului sunt în armonie cu trebuinţele lui. Atunci se poate dà cu mai mult succes minţii o direcţie şi o hrană potrivită.

Modul cum prezintă ROUSSEAU perioada aceasta din viaţa copilului e în adevăr nou, deşi bazat pe tot ce s'a spus bine de predecesorii săi.

Ceeace convine minţii, în această vârstă, e în prima linie studiul naturii obiective. Copilul procedă ca şi genul omenesc: mai întâi observă lumea din afară şi mai târziu abia se întoarce la cea subiectivă şi începe să se observe pe sine.

Deci cu ştiinţele cosmologice se va începe învăţământul.

Dar cum? Punându-se în mâna copilului o carte?

Nu.

ROUSSEAU se exprimă hotărât şi energic în contra cunoştinţelor căpătate din cărţi. Recomandă, dinpo-

trivă, să se observe lucrurile şi fenomenele, să se observe raporturile lor, prin contactul direct cu natura.

Deci învăţământ *intuitiv*.

Nu e nevoie să se întoneze chiar azi ceva mai accentuat această recomandare?

Când e să se înveţe o ştiinţă experimentală, Rousseau nu se mărgineşte a duce pe elev în laborator— asta e azi culmea metodei pedagogice — ci a pune pe elevi în contact direct cu natura, dându-le putinţa de a găsi singuri fenomenele naturii.

Greu, fără îndoială; dar — cum zicea Boileau despre Malherbes, *mutatis mutandis* — ni se arată astfel arta de a învăţă cu greu pe alţii să înţeleagă uşor lucruri folositoare.

Negreşit, e mult mai uşor ca profesorul să peroreze asupra legilor naturii, decât să pună pe elevi în stare de a le găsi.

E neîntemeiată obiecţia că s'ar pierde timp mult cu metoda aceasta. Odată deprinsă mintea copilului cu căutarea adevărului, se câştigă o energie mintală, care dă putinţa de a păşi apoi mai repede şi mai sigur înainte [1]).

---

[1]) La Seminarul Pedagogic din Iaşi, în anul înfiinţării lui, s'au început lecţiile abia pela 15 Noembrie, pe când celelalte şcoale ajunsese cu lecţiile departe, după programul analitic.

Deşi s'a procedat la început relativ dibuind, şi cu încercări didactice în direcţia desvoltării spontaneităţii min-

Ceeace e de notat la Rousseau, e combinarea activităţii mintale cu cea fizică, manuală. Lucrând în atelier, zice Rousseau, copilului i se va părea că e un simplu lucrător, nu-şi va dà seama că e un adevărat filosof, căci, lucrând la facerea aparatelor de care se va servì, va face în mic aceiaşi operaţie de invenţie şi gândire, pe care o fac adevăraţii gânditori şi filosofi pe o scară mai mare.

Singura carte pe care o recomandă, la această vârstă, e Robinson Crusoe, în care elevul va vedeà un model ideal de imitat.

Dela 15 ani în sus începe epoca furtunilor sufleteşti. Rousseau părăseşte terenul de până acum şi se îndreaptă în mod mai intensiv asupra educaţiei sentimentului. Toată vijelia emoţională ce izbucneşte în epoca pubertăţii caută s'o disciplineze prin educaţia morală, estetică, religioasă. Şi în această fază a educaţiei, Rousseau are mai ales ca maximă: «*nimic fără trebuinţă intelectuală*». Instructorul să se ieà după manifestarea necesităţii intelectuale a elevului. Şi atunci chiar să nu-i satisfacă pe deplin curiozitatea; să-i mai lase o cerinţă nesatisfăcută încă; să-i rămâe dorul de a mai află ceva.

---

tale, şi se credeà că nu se va puteà termină «toată materia» cu elevii, până la sfârşitul anului, totuşi, spre mirarea tuturor, «materia» s'a sfârşit toată, înainte de termen chiar. «Pierderea de timp» dela început a fost câştigată prin repeziciunea ulterioară, datorită forţelor mintale dezvoltate prin exerciţiul metodic al euristicei.

## III.

Acum să ne îndreptăm către ideile generale mai însemnate, ce reies luminoase din opera genialului scriitor francez.

Punctul de lumină mai nediscutabil este afirmarea conştientă, pe care o face Rousseau, chiar în prefaţa scrierii: necesitatea pentru educaţie de a cunoaşte bine şi exact sufletul subiectului de educat.

Pentru întâia oară, în istoria pedagogiei, se pune în relief, clar şi cu deplină conştiinţă, întemeiarea educaţiei pe studiul serios, sistematic, amănunţit al psihologiei infantile: cunoaşterea sufletului copilului în apucăturile şi facultăţile lui, în modul lui de a înţelege şi simţi în particularităţile luispecifice, înainte de a începe asupra lui opera de educaţie.

«Nu se cunoaşte de fel copilăria: pe baza ideilor falşe ce avem despre dânsa, cu cât mergi mai departe, cu atât te rătăceşti mai mult. Cei mai înţelepţi se gândesc la ceiace interesează pe oamenii maturi să ştie, fără să aibă în vedere ceiace sunt în stare copiii să înveţe. Ei caută totdeauna în copil pe omul format, fără să se intereseze de ceiace este copilul înainte de a fi om. Iată studiul la care m'am dedat mai mult, încât, chiar dacă toată metoda mea ar fi himerică şi falşă, tot să se poată profită de observaţiile mele.

«*Se poate să fi văzut foarte rău ceiace trebue*

*să se facă; dar crez că am văzut bine subiectul asupra căruia trebue să se opereze.* Deci începeţi prin a vă studià mai bine elevii, căci de sigur nu-i cunoaşteţi deloc; iar dacă citiţi această carte din acest punct de vedere, nu o cred fără folos pentru voi» [1]).

Cerinţa aceasta este esenţială şi cu totul nouă. De aici datează transformarea pedagogiei într'o adevărată *ştiinţă* a educaţiei. Rousseau cu siguranţa unei *clarvederi* admirabile şi despre valoarea-i proprie şi despre şovăirile-i personale, afirmă: poate să mă înşel cu privire la ceiace trebue să se facă din copil şi cu el — deci, din punct de vedere pur pedagogic; dar, despre ceiace sunt sigur, este că am văzut bine natura lui.

Astfel că, jumătate roman şi jumătate carte de ştiinţă, *Emile* se prezintă mai mult ca un început destul de temeinic de psihologie infantilă, şi ca ceiace se numeşte azi, cu un titlu modern: «psihologie aplicată la educaţie», sau «pedagogie din punct de vedere psihologic», sau «psihologie din punct de vedere pedagogic», — toate variante ale unei singure idei, care însemnează: trebuinţa de a cercetà serios, amănunţit, legile sufleteşti ale naturei copilului, spre a şti cum trebue şi cum putem să-l influenţăm efectiv.

---

[1]) Emile, *Préface.*

Dar să nu pierdem din vedere, că, oricât de importantă este cunoştinţa ştiinţifică a sufletului, ea este o parte numai din câte trebue să cunoască pedagogul competent şi complect pregătit.

Nu e destul, pentru a şti cum trebue să influenţăm în mod mai real pe copil, să cunoaştem numai resorturile vieţii lui sufleteşti; ci, tot atât de important este să ştii: în ce direcţie să provoci acea mişcare, spre ce ţintă, ce să faci din acel copil.

Întrebarea aceasta capitală despre *scopul educaţiei* se întâmplă adese-ori, să fie lăsată în umbră tocmai de spiritele cele mai perspicace în cercetarea sufletului omenesc, de cei mai pregătiţi psihologi.

Nu s'a întâmplat numai lui Rousseau să treacă mai indiferent pe lângă chestia scopului educaţiei; chiar în faza modernă a pedagogiei, avem un exemplu elocvent în însemnatul psiholog englez Al. Bain, care, de asemenea, reduce aproape întreaga ocupaţie a pedagogiei numai la stabilirea mijloacelor de educaţie, — mijloace luate natural din cunoştinţa legilor sufletului omenesc.

Bine înţeles, la Al. Bain eroarea e mai puţin periculoasă, căci e mai uşor de stabilit; eminentul psiholog englez procedează fără focuri de artificii, păşeşte modest, simplu, expune metodic, scolastic aproape; şi prin transparenţa operei lui logice observăm numai decât defectul.

În scrierea lui Rosseau, e mai greu de desco-

perit lacuna. Acolo tolul e învălmăşeală de focuri bengale, de artificii de stil, de gândiri strălucitor de frumos făurite, şi acest farmec al formei literare seduce spiritul, îl împedică de a analizà rece, îl face să treacă îngăduitor asupra defectelor.

## IV.

Totuşi, dacă venim ca istorici în faţa cugetării lui Rousseau, şi-i punem anumite întrebări, şi-l constrângem să ne construiască un sistem consistent de gândiri filosofice privitoare la educaţie, şi-i notăm lămurit afirmaţiile, fără a luà în seamă toate meşteşugirile lui retorice, silindu-ne a rămâne reci şi nepăsători la frumuseţile frazei lui minunate — atunci, la unele întrebări esenţiale, îl găsim pe înflăcăratul scriitor şi retor şovăind, încurcându-se în răspunsuri îndoioase, schimbătoare dela un capitol la altul al cărţii.

Care e scopul educaţiei? Ce trebuie să facem din om?

Dacă educaţia e o artă, iar educatorul un artist, acest artist trebue să ştie, de mai înainte şi hotărât, ce să scoaţă din natura omului; să aibă în mintea lui un ideal. Şi, în conformitate cu acel ideal, călăuzit de forma lui, inspirat de atracţia lui superioară, va căutà să modeleze natura copilului, oprind pornirile şi manifestările ce con-

trazic normele idealului, stimulând pe cele ce se potrivesc cu el, aşà că după un timp de influenţă sistematică, să *se apropie* cel puţin de realizarea scopului urmărit.

Ce să facem, dar, din copil?

Rousseau răspunde, odată, nervos: «Faceţi contrariul de ceeace se face, şi veţi înnemeri bine! *Prenez le contrepied de l'usage, et vous ferez presque toujours bien*».

Este răspunsul unui revoluţionar, tranşant. De sigur, că ar fi hazardat să-l luăm în serios, chiar pentru timpul său. Aforisma lui: «Totul e frumos când iese din mânile creatorului, totul degenerează în mânile omului» [1]), — aforismă care l'a îndreptăţit să zică: «faceţi contrariul de cum este opera degenerată a omului», analizată filosoficeşte ne lasă într'o mare nedumerire. Cum să concepem noi natura, cu legile ei, cu mişcările ei de dezvoltare, cu evoluţia părţilor ei legate într'un tot organic? Cum este ea bună la început, şi cum tot ea, prin dezvoltarea care s'a îndeplinit tot după legile ei, ajunge să fie rea? Poate omul să facă ceva, în afară de legile, în cari se găseşte încătuşat de natură? E nevoie să se ridice un filosof, care să apere

[1]) Tout est bien sortant des mains de l'Auteur des choses, tout dégénère entre les mains de l'homme. *Emile. Cartea I*, începutul.

natura şi să zică oamenilor, acestor copii ai naturii: «Reveniţi la natură!» Există, în câmpul întins al firii, posibilitatea unui fenomen care să nu fie conform cu legile ei?

Cestiunea aceasta n'a lămurit-o Rousseau.

Totuşi, la întrebarea: ce direcţie să dăm educaţiei, ce scop? mai găsim, de altfel acelaş răspuns formulat mai liniştit şi pozitiv: «Urmaţi natura; întoarceţi-vă la natură; luaţi ca scop însăşi ţinta urmărită de natură!»[1])

## V.

Rousseau desparte trei feluri de educaţii: *educaţia naturii*, educaţia *omului* şi educaţia *lucrurilor*.

Este o diviziune puţin cam obscură, exprimată în o terminologie arbitrară.

«*Educaţia naturală*» ar însemnă, după el, desvoltarea firească a puterilor şi a organelor constitutive, atât trupeşti cât şi sufleteşti. «*Educaţia omenească*» ar fi întrebuinţarea ce se face cu aceste facultăţi; iar «*educaţia lucrurilor*»: influenţa lumii obiective asupra spiritului şi viceversa.

Caracteristica însă a oricării educaţii, în înţelesul

[1]) Sitôt donc que l'éducation est un art... tout ce qu'on peut faire à force des soins est d'approcher plus ou moins du but... *Quel est ce but? C'est celui même de la nature.*

strict al cuvântului, este de a fi o operă intenţionată, făcută cu plan şi cu sistem, de om asupra omului, în vederea unui scop preconceput.

Simplele influenţe neintenţionate sunt numai cauze şi efecte naturale, urmate fără scop conştient şi fără plan. Că din ele poate rezulta o schimbare în natura omului, aceasta este evident: nu există cauză fără efect; dar, nu se poate dà oricărei înlănţuiri de cauză şi efect numele de acţiune educativă decât atunci, când aceasta este concepută şi făptuită de inteligenţa omenească, de o inteligenţă oarecare — dacă lărgim accepţia — în vederea realizări unei intenţii anumite.

## VI.

Şi Rousseau, dupăce face această deosebire de trei feluri de educaţii, când, în mod trecător, îi vine în minte chestiunea scopului, trimite pe educator la opera educativă a naturii şi zice: *Vezi ce vrea natura.*

De aceea, întâia educaţie, până la 12 ani, Rousseau o declară şi o numeşte *negativă*, omul trebue să se ferească de a intervenì să influenţeze, după vre-o idee a lui proprie, mersul liber al funcţiunilor psiho-fisice şi al dezvoltării lor firesti.

Consecuenţa este logică! Dacă nu ştim ce scop şi ce ideal să urmărim, ori dacă credem că, în

dezvoltarea naturii, există un scop şi un ideal pe care natura omenească îl realizează fatal numai când e lăsată în pace, — urmarea logică e: să ne ferim de a turbură, prin intervenirea noastră neprevăzătore, opera de cristalizare liniştită a naturii omeneşti, după legile immanente ale condiţiei noastre psiho-fisiologice.

«Prima educaţie trebue să fie deci curat negativă, spune Rousseau. Ea constă, nu în a învăţă ce este virtutea ori adevărul, ci în a păzì inima de viţiu şi mintea de eroare. Dacă ai puteà să nu faci nimic şi să nu laşi să se facă nimic; dacă ţi-ai puteà aduce elevul sănătos şi zdravăn până la vrâsta de doisprezece ani, fără ca el să ştie a deosebì mâna dreaptă de cea stângă, chiar dela primele tale lecţii ochii minţii lui s'ar deschide în faţa raţiunii; fără prejudecăţi, fără deprinderi, n'ar aveà întrînsul nimic care să se împotrivească la efectul îngrijirilor tale. În curând el va devenì în mânile tale cel mai înţelept dintre oameni, şi astfel, nefăcând nimic, vei fi făcut o minune în educaţie».

Ce trebue să facă, prin urmare, educatorul? *Să se ferească de a face ceva,* să respecte dezvoltarea firească a naturii omeneşti.

Iată iar un punct caracteristic în filosofia educaţiei lui Rousseau.

Totuşi, Rousseau, ca orice minte limpede pusă

în faţa realităţii, nu rămâne numai în concepţiile abstracte, când trece dela teorie pură la practică; îndată ce este vorba de a înrâuri asupra realităţii, îşi uită principiile filosofice şi recurge la mijloace în conformitate cu natura reală a lucrurilor.

Rousseau îşi închipue un copil de educat şi-i dă un educator. Şi ce face acest educator, după concepţia lui Rousseau? Stă de o parte într'o rezervă absolută faţă cu copilul şi lasă numai natura să lucreze asupra lui, cu întâmplările ei neprevăzute, cu efectele ei capriţioase şi arbitrare? Nu; ci, din, contră îşi urmăreşte necontenit elevul, îl supraveghează fără să-i dea de bănuit, îi pune înainte unele lucruri, îi dă la o parte altele; negreşit, lasă ca aceste lucruri să-şi producă asupra copilului efectul conform naturei lor. Dar câte atârnă dela felul lucrului, ce influenţează asupra copilului! Desigur, intervenirea educatorului se poate zice că e foarte inteligentă şi dibace; dar nu e mai puţin o intervenire.

Educaţia negativă se transformă dar într'o educaţie positivă. Deosebirea e doar în mijloacele, de cari se servă. Pe când în educaţia positivă tradiţională, influenţa se făceà în mod doctrinar, pedantic şi cu ajutorul cărţii, — în sistemul lui Rousseau influenţa pozitivă se face în mod firesc, pe nesimţite, de lucrurile sămănate intenţionat de către educator în calea copilului. Se lasă

copilului toată libertatea, dar «*une liberté bien reglée*» [1]).

«Ia cu elevul tău o cale cu totul opusă: să creadă totdeauna că el e stăpân, şi în realitate să fii totdeauna tu stăpânul. Nu există supunere mai desăvârşită ca acea care păstrează aparenţa libertăţii; pe aşà cale poţi robì voinţa orcui. Bietul copil care nu ştie nimic, care nu poate nimic, care nu cunoaşte nimic, nu e cu totul în puterea ta? Nu dispui, în ceia ce-l priveşte, de tot ce-l înconjoară? Nu poţi să-l influenţezi cum vrei? Actele sale, jocurile sale, plăcerile şi nevoile sale, nu's toate in mânile tale, fără ca el să bănuiască măcar? Negreşit, nu trebue să facă decât ce vrea el; dar nu trebuie să voiască decât ceiace vrei tu să facă; nu trebuie să facă un pas fără ca tu să-l fi prevăzut, nu trebuie să deschidă gura, fără ca tu să ştii ce are de gând să spună».

Iată cum, în practică, intuiţia pedagogică a geniului lui Rousseau a evitat eroarea ce s'ar fi tras, printr'o logică riguroasă, din principiile teoretice ale educaţiei negative sau naturale, bazate pe dezvoltarea instinctelor.

Cu acest corectiv practic, se înţelege, pedagogia filosofică-ştiinţifică de azi îi primeşte concepţia.

---

[1]) Cartea II, p. 74. (Ediţia Garnier-Frères, Paris).

## VII.

O altă cugetare, însemnată pentru istoria teorilor pedagogice, este declaraţia lui Rousseau, dela început, că el se va ocupà să formeze *omul*, iar nu un *anumit* om, dintr'un anumit mediu şi pentru anumite scopuri în viaţă şi societate. Ceiace ar fi vrând el este să caute principii şi legi, cari să fie aplicabile naturii omeneşti în genere. Va rămânecà în sarcina educatorului să extragă apoi din aceste adevăruri generale, tot ce va crede, că se poate aplicà la educaţia specială a unui om din o anumită ţară, pus în anumite condiţii sociale, politice, climaterice, etc.

«În orce fel de proect sunt două lucruri de luat în consideraţie, zice el: întâiul, bunătatea absolută a proectului; al doilea, uşurinţa săvârşirii lui.

«Pentru prima consideraţie, e deajuns ca proiectul să fie abmisibil şi practicabil, ca ceiace are bun să fie potrivit naturii lucrului; aici, bunioară, ca educaţia propusă să convie omului şi să fie adaptată sufletului omenesc.

«A doua consideraţie depinde de raporturile date în anumite situaţii: raporturi accidentale cu acel lucru, cari, prin urmare, nu-s de loc necesare şi pot varià fără sfârşit. Astfel, cutare educaţie poate fi practicabilă în Elveţia şi să nu fie în Franţa;

alta poate fi bună pentru burgheji şi alta pentru nobili. Uşurinţa mai mare sau mai mică de execuţie atârnă de o mie de împrejurări care nu se pot determină altfel decât într'o aplicare anume a metodei la cutare sau cutare ţară, la cutare sau cutare condiţie. Dar toate aceste aplicări particulare, nefiind esenţiale subiectului meu, nu intră în planul meu.

«Alţii vor putea să se ocupe de ele, dacă voiesc, fiecare pentru ţara sau statul pe care-l vor avea în vedere. Mie îmi e de ajuns că pretutindeni unde se vor naşte oameni, se va puteà face din ei ceiace propun eu; şi că, făcându-se din ei aceiace propun, se va fi făcut cel mai bun lucru şi pentru ei înşişi şi pentru alţii. Dacă nu voiu îndeplinì acest angajament, voiu fi vinovat, firește; dar de-l voiu îndeplinì, nu va aveà nimeni dreptul să ceară dela mine mai mult; căci făgăduiesc numai atât.»

Interesantă declaraţie de principii pentru constituirea ştiinţei educaţiei. Până la el mai toţi pedagogii se îndeletniceau cu educarea unui om anumit, luat dintr'o categorie socială oarecare, bunioară un nobil ori un prinţ; deci cu educaţia specială, aplicată la o carieră, la o menire determinată în viaţă.

Rousseau zice: *Menirea de căpetenie a omului*

*este de a fi om;* mai întâiu de toate, el e *om,* şi eu vreu să formez *omul.*

Declaraţia lui mai are şi altă însemnare. Este începutul acelei încercări, care voieşte să ajungă la constituirea unei ştiinţe a educaţiei valabile universal, pentru întreg genul omenesc.

Observăm că tendinţa coincide întocmai cu încercarea mai accentuată a spiritului psihologic al lui Rousseau, de a studià natura omenească şi de a-i găsì legile.

Neapărat, e ceva universal, în natura omenească comună tuturor oamenilor — şi ştiinţa psihologiei caută să formuleze legile obşteşti ale naturii omeneşti generale. Deci, o psihologie generală, ca şi o fiziologie generală este nu numai conceptibilă, dar e chiar şi o realitate.

*Educaţia* însă este o îndeletnicire *practică;* ea caută să formeze oameni, luându-i aşà cum îi dă realitatea concretă; îşi formulează scopuri, scoţându-le din necesităţile timpului şi locului. A constituì o pedagogie universală, înseamnă a stabilì mai întâi de toate un scop de educaţie universal, care să fie identic şi complect pentru toate ţările şi pentru toate timpurile.

Atingem aci o problemă de însemnătate capitală în constituirea pedagogiei ca ştiinţă; dar nu vom căutà s'o discutăm şi să-i găsim soluţia acum.

E important, din punctul nostru de vedere istoric, să notăm că ROUSSEAU anticipează formularea ei; şi e de asemenea important, să vedem că, în practică, ROUSSEAU se abate dela dorinţa de a educà un om abstract. Legile fatale ale realităţii îl silesc şi aci să se conformeze lor.

În adevăr, ROUSSEAU, când îşi alege un elev, asupra căruia să aplice principiile lui de educaţie, şi-l formează aproape singur, şi-l caracterizează, dându-i anumite însuşiri, cari îl scot din lumea entităţilor goale şi-l aduc pe pământ, în carne şi oase, ca o realitate concretă. Elevul lui ROUSSEAU, *Emile*, este un anumit om determinat, cu anumite calităţi. E sănătos, nobil, cu avere, şi... francez [1]). Oare educaţia, ce se va chibzuì şi întreprinde asupra *acestei* inteligenţe, asupra *acestui* caracter, asupra *acestei* naturi fizice determinate, asupra *acestui* temperament, dedus din o rasă şi din un popor anumit, se va potrivì întocmai cu educaţia, ce va trebuì să se dea unei alte inteligenţe, unui alt caracter, unui exemplar luat dintr'o altă ţară şi rasă? Şi, oare deziderатul de a face o schemă de educaţie universală, aplicabilă la orice om, nu este şi rămâne o *utopie?*

[1]) Cartea I, p. 24—25.

## PRELEGEREA IX.

# PEDAGOGIA LUI ROUSSEAU

(Urmare).

1. Cum caracterizează ROUSSEAU sufletul copilului. Greşelile noastre în judecarea copiilor. Vedem în copil un om în miniatură. *Motilitatea* copilului, isvorîtă din trebuinţa de mişcare, utilizată pentru educaţie.

2. Respectul pentru vârsta copilăriei, ca parte a vieţii, ca scop în sine, nu numai ca mijloc de întrebuinţat şi de jertfit în interesul vârstelor următoare.

3. Cunoştinţele şi îndeletnicirile să se dea în raport cu faza de dezvoltare a facultăţilor. Problema succesiunii obiectelor de studiu în acord şi paralel cu apariţia succesivă şi cu gradul de dezvoltare al puterilor sufleteşti.

4. Copilul trebue pus în poziţie de *a descoperì* adevărurile şi mai ales în stare de *a simţì* trebuinţa şi folosul lor.

5. Importanţa acestui principiu în didactică şi în educaţia intelectuală. Noutatea aplicaţiei lui în organizarea şcoalelor.

## I.

Dacă trecem peste problemele mai generale ale pedagogiei filosofice şi ascultăm pe ROUSSEAU în sfaturile lui practice, ce de lucruri se pot învăţà dela el! Ce de îndemnuri şi poveţe folositoare se pot aflà în el.

Cu intuiţia lui psihologică rară, cu pătrunderea lui analitică în sufletul copilului, ROUSSEAU a pus în lumină un adevăr de psihologie infantilă: caracterul copilului este *motilitatea*. Cei ce nu sunt pătrunşi de caracterul natural al vârstei acesteia, sunt expuşi la erori în teoria şi la neplăceri în practica lor pedagogică.

Nu cunoaştem copilăria; vedem în copil un om mic. Par'că singura deosebire dela ei la noi ar stà în proporţiile trupeşti şi puterile fisice. E o greşeală comună şi cu urmări însemnate pentru educaţie; e una din formele amăgitoare ale antropomorfismului.

Copilul se deosebeşte de noi în natura lui intimă, în concepţia lui despre lume, în modul cum simte, cum observă şi în ceeace observă, în tonalitatea lui emoţională, în întreaga structură sufletească.

Prin faza aceasta am trecut şi noi; dar cine şi-o mai poate rechemà fidel în memorie? Tot tactul, toată genialitatea pedagogică constă în a şti să te cobori în sufletul copilului şi să-ţi refaci

lumea cu elementele lui sufleteşti. În măsura în care poţi să-ţi închipueşti mai just, cam cum a putut să fie modul tău de a simţi, de a gîndi, de a dorì, ca copil, eşti în stare să apreciezi drept viaţa copilului, s'o judeci just şi s'o influenţezi efectiv.

Cât de superficial înţelege omul matur natura copilului, se învederează din epitetele ce-i dă câteodată, în momentele de manifestare mai tipică a ei.

Când copilul ţipă, sare fără astâmpăr în coace şi în colo, vorbind şi singur, dacă n'are cu cine, de câte-ori nu se zice: copilul e dracul!

*Dracii* ăştia de copii, *drac* de copil, sânt termenii aproape obicinuiţi pentru denumirea copiilor. Aceştia ar fi având doar chipul de om, dar s'ar fi deosebind de om în toate apucăturile lor; şi ce rămâne prin urmare să fie decât draci? căci oameni nu sunt: nu înţeleg lucrurile ca noi, nu le simt ca noi.

Iată modul cum judecăm natura copilului, şi iată şi gradul nostru de perspicacitate psihologică.

Neastâmpărul, motilitatea perpetuă, acest defect natural al copilului, Rousseau îl reduce la trebuinţa de mişcare, la necesitatea de revărsare în afară a plusului de viaţă de energie acumulată. Şi, anticipând pe Fröbel, are intuiţia genială pedagogică de a cere să se utilizeze această trăsătură carac-

teristică a naturii copilului pentru educaţia lui: să i se dea lucruri, ca să le strice, spre a le cunoaşte, etc. Toată educaţia până la vârsta de 12 ani să constea numai în a pune pe copil în contact cu lucrurile, cu natura, şi a lăsà ca acele lucruri să-şi facă efectul asupra minţii lui.

«De ce copilului îi place să deranjeze tot ce vede înaintea ochilor; strică, sfărâmă tot ce atinge; strânge în mână o pasere, ca şi cum ar strânge o piatră, şi o gâtue fără a şti ce face?..

«... Activitatea în scădere e caracteristică sufletului bătrânilor; dar în sufletul copilului ea întrece măsura şi ţâşneşte în afară; copilul simte în el atâta viaţă, încât ar avea de unde însufleţi tot ce-l înconjoară. Lui îi este tot una dacă face ori strică ceva, numai să schimbe starea lucrurilor; şi orice schimbare e o acţiune. Dacă ţi se pare că are mai multă aplicare spre stricăciune, să nu crezi că e din răutate: acţiunea distrugerii e mai repede, convine mai mult vioiciunii sale; acea a formării e prea înceată.

«In acelaş timp însă când Făcătorul lumii a dat copiilor acest principiu activ, a avut grija ca el să fie puţin vătămător, şi le-a dat prea puţină forţă ca ei să se poată pune cu adevărat pe distrus.

«Aceste exerciţii neîntrerupte, călăuzite de natură, întărind corpul, nu numai că nu îndobitocesc spiritul, dar, d'impotrivă, formează în noi singurul fel de raţiune potrivită vârstei prime, şi cea mai necesară oricărei vârste. Ele ne învaţă a cunoaşte bine întrebuinţarea puterilor, raporturile

dintre corpul nostru cu cele înconjurătoare, întrebuinţarea instrumentelor naturale cari ne sunt la îndămână şi care convin organelor noastre. Mai este vre-o tâmpeală asemănătoare ca aceea a unui copil, crescut numai în camera sa şi sub ochii mamei sale, care, neştiind ce este greutatea şi rezistenţa, vrea să smulgă un copac mare, ori să ridice o stâncă?»

«Lecţiile ce iau şcolarii unii dela alţii în curtea şcoalei le sunt de o sută de ori mai folositoare decât tot ce li se spune în clasă.

«Uită-te la o pisică ce intră întâiaşi dată într'o cameră: cercetează, priveşte, miroase, nu stă locului nici o clipă, nu se încrede în nimic decât după ce a examinat tot, a cunoscut tot. Aşà face şi copilul ce începe a merge, intrând în spaţiul lumei sensibile. Toată deosebirea e că la simţul vederei, comun copilului şi pisicei, cel d'intâiu adaogă, pentru a observà, mânile ce i le-a dat natura, şi cealaltă mirosul fin cu care a fost înzestrată. Această aplecare, bine ori rău cultivată, este ceia-ce face pe copii dibaci sau greoi, morocănoşi sau vioi, nebunateci ori prudenţi.

«Primele mişcări naturale ale omului fiind deci de a se măsurà cu tot ceia ce-l înconjoară şi de a încercà, în fiecare obiect ce zăreşte, toate calităţile sensibile ce se pot raportà la dânsul, primul său studiu e un fel de *fizică experimentală* relativă la propria sa conservare şi dela care îl abatem prin studii speculative, înainte de a-şi fi recunoscut locul pe pământ. Cât timp organele sale delicate şi flexibile se pot adapta la corpurile asupra cărora trebuie să lucreze, cât timp simţurile

sale încă curate sunt scutite de iluzii, e vremea de a le exercità şi pe unele şi pe celelalte la funcţiunile ce li se potrivesc; e vremea să înveţe a cunoaşte raporturile sensibile ce au corpurile cu noi. Fiindcă tot ce intră în mintea omenească vine pe calea simţurilor, prima raţiune a omului e o raţiune simţuală, ca servă de bază raţiunei intelectuale; primii noştri profesori de filosofie ne sunt picioarele, mânile, ochii. A le înlocuì cu cărţi, nu înseamnă a ne învăţà să raţionăm, ci înseamnă a ne învăţà să ne servim de raţiunea altuia; însamnă a ne învăţà să *credem* mult şi a nu *şti* niciodată nimic».

«Ideile sale sunt mărginite, dar lămurite: nu ştie nimic pe de rost, ştie însă mult prin experienţă; citeşte mai puţin decât altul în cărţile noastre, citeşte însă mai bine în cartea firii; mintea nu-i stă în limbă, ci în cap; are mai puţină memorie decât judecată; nu ştie a vorbì decât o limbă, dar înţelege ceia-ce spune; nu *spune* aşà de frumos ceiace au mai spus alţii; în schimb, însă, *face* mai bine decât dânşii.»

## II.

Un alt principiu, care decurge din psihologia fină, din înţelegerea simpatică a sufletului copilului, este de-o importanţă extraordinară — extraordinară în sensul că Rousseau chiar astăzi se poate considerà, în această privinţă, ca un apostol care vine cu o evanghelie aproape nouă.

Acest principiu e *respectul* ce trebue să avem *pentru vârsta copilării*, ca parte din vieaţă ce trebue trăită pentru ea însăşi, nu numai ca mijloc pentru o altă parte a vieţii în viitor.

In deobşte, se jertfeşte copilăria pentru maturitate, pentru un viitor problematic. Omul nu trăeşte, cât e copil; se pregăteşte să trăiască. E supus la munci, la ocupaţii plicticoase, nedorite şi neiubite de el. Familia, casa şi şcoala sunt unelte de chin, cari conspiră, pe întrecute, în contra dragostel lui de a fi.

Şi toate astea pentru ce? Spre a realizà în viitor o fiinţă, după planul educaţiei. Copilăria este, astfel, zugrumată, omorâtă, pentru o problematică şi nesigură tinereţe ori maturitate.

In contra acestei omucideri sistematice, dar oarbe şi inconştiente, în toată istoria pedagogiei nu s'a ridicat un glas mai revoltat, mai cald, mai elocuent, ca al lui Rousseau. Când apără copilăria în contra barbarei siluiri pedantice, paginile din «*Emile*» sunt pagini arzătoare de dragoste şi de revoltă comunicativă. Azi, ele sunt noui încă şi palpitante. Emoţia lor trezeşte în suflete curentul de înduioşere al scriitorului, ca şi cum căldura lor ar fi ieşit azi din pana fulgerătoare a lui Rousseau.

Ar trebuì citite şi recitite de toată lumea ce are a face cu viaţa cu sufletul copiilor.

«Que faut-il donc penser de cette éducation barbare qui sacrifie le présent à un avenir incertain, qui charge un enfant de chaînes de toute espèce, et commence par le rendre misérable pour lui préparer au loin je ne sais quel prétendu bonheur dont il est à croire qu'il ne jouira jamais? Quand je supposerais cette éducation raisonnable dans son objet, comment voir sans indignation de pauvres infortunés soumis à un joug insupportable et condamnés à des travaux continuels comme des galériens, sans être assurés que tant de soins leurs seront jamais utiles! L'âge da la gaieté se passe au milieu des pleurs, des châtiments, des menaces, de l'esclavage. On tourmente le malheureux pour son bien, et l'on ne voit pas la mort qu'on appelle, et qui va le saisir au milieu de ce triste appareil.

Qui sait combien d'enfants périssent victimes de l'extravagante sagesse d'un père ou d'un maître? Heureux d'échapper à sa cruauté, le seul avantage qu'ils tirent des maux qu'il leur a fait souffrir est de mourir sans regretter la vie, dont ils n'ont connu que les tourments.

Hommes, soyez humains, c'est votre premier devoir, pour tous les âges, pour tout ce qui n'est pas étranger à l'homme. Quelle sagesse y-a-t-il pour vous hors de l'humanité?

Aimez l'enfance; favorisez ses jeux, ses plaisirs, son aimable instinct. Qui de vous n'a pas regretté quelquefois cet âge où le rire est toujours sur les lèvres, et où l'âme est toujours en paix? Pourquoi voulez-vous ôter à ces petits innocents la jouissance d'un temps si court qui leur

échappe, et d'un bien si précieux dont ils ne sauraient abuser? Pourquoi voulez-vous remplir d'amertume et de douleurs ces premiers ans si rapides, qui ne reviendront pas plus pour eux qu'ils ne peuvent revenir pour vous? Pères, savez-vous le moment où la mort attend vos enfants? Ne vous préparez pas des regrets en leur ôtant le peu d'instants que la nature leur donne: aussitôt qu'ils peuvent sentir le plaisir d'être, faites qu'ils en jouissent; faites qu'à quelque heure que dieu les appelle, ils ne meurent point sans avoir goûté la vie».

Căutaţi în amintirile d-voastră fazele sufleteşti prin cari a trecut instrucţia şi influenţa educativă din clasele primare până la universitate. Câţi vor puteà zice în adâncul cugetului:

«Am avut o copilărie în adevăr fericită. Modul cum am fost introdus în cunoaşterea lumii, a naturii, a societăţii, în cunoaşterea traiului omenesc, în cunoaşterea adevărului în genere, mi-a umplut sufletul de amintiri dulci şi luminoase. Familia, punându-mi cartea în mână, m'a făcut să simt fericirea; şcoala, învăţându-mă atâtea şi atâtea ştiinţe din programul ei mare, m'a făcut să simt fericirea. Şi, când am terminat studiile, am fost cea mai fericită fiinţă... Nu pentru că le-am terminat».

Dacă este cineva care să poată spune aceasta, îl felicit...

Astfel, ROUSSEAU şi azi ar avea dreptul să strige: Respectaţi copilăria! Faceţi pe om să fie fericit în această fază, care trebue trăită şi pentru ea, nu numai pentru viitor! Daţi omului cunoştinţele trebuitoare pentru dezvoltarea lui în aşà mod, în cât să simţă că-şi trăeşte părticica asta de vieaţă, în conformitate cu pornirile lui firesti, şi deci să fie fericit, trăind-o.

## III.

Indicăm încă unele puncte, cari îl fac pe ROUSSEAU să merite a fi nu numai un obiect de studiu istoric, dar un sfătuitor al ştiinţei de azi.

ROUSSEAU pune problema încă actuală în didactică: să se caute a se dà acele cunoştinţe şi îndeletniciri, cari corespund cu faza de dezvoltare a sufletului; să se caute ce facultăţi s'au ivit în evoluţia naturii sufleteşti individuale şi acelora să se adreseze educatorul; să nu se anticipeze, să nu se silească natura, întemeindu-se pe facultăţi şi puteri, cari n'au apărut încă.

Este problema însemnată a succesiunii cunoştinţelor şi obiectelor de studiu, în acord cu succesiunea dezvoltării subiective a copilului. Corespondent cu faza de dezvoltare a sufletului, să se aleagă felul şi gradul cunoştinţelor potrivite.

In faza întâia, preocuparea de căpetenie a edu-

catorului trebue să fie *dezvoltarea simțurilor* și *exercitarea lor*. «Primele facultăți cari se formează și se perfecționează în noi sunt simțurile. Ele sunt dar primele cari ar trebuì cultivate; și sunt singurele cari se uită or se neglijează» [1]).

Iar ca mijloc sistematic, pe lângă lucrurile ce contribuiesc la dezvoltarea diferitelor simțuri, recomandă *desemnul după natură* și *muzica* — singurele ocupații mai serioase ce se pot dà copilului, drept orice învățătură, până la vârsta de 12 ani, ca o ofertă făcută la cererea naturii lui.

## IV.

Când apar facultățile de cunoaștere și când încep să se comunice cunoștințe, trebue să se caute cu băgare de seamă, să nu se deà numai vorbe goale, numai simboluri fără realități, ci să se cunoască lucrurile prin directa intuiție, și numai treptat și paralel cu cunoașterea naturii să se comunice numele lor și adevărurile corespunzătoare. De aceea, știința trebue mai mult *sugerată*, de cât *predată*. Copilul trebue pus în situație de a descoperì adevărurile și mai ales de a *simți* trebuința și folosul lor.

Să nu i se deà instrucție verbală sistematică.

[1]) Cartea II, p. 127.

Copilul să *inventeze* ştiinţa: «*Qu'il n'apprenne pas la science, qu'il l'invente*».

«Să presupunem că, pe când studiez cu elevul meu cursul soarelui şi modul de orientare, de odată el mă întrerupe ca să mă întrebe la ce pot servì toate acestea. Ce frumoasă cuvântare am să-i ţiu! Ce ocazie de a-l învăţà atâtea lucruri, răspunzând la întrebarea lui, mai cu seamă dacă sunt şi martori la convorbirea noastră. Îi voiu vorbì despre utilitatea călătoriilor, despre foloasele comerţului, despre producţiile particulare fiecărui climat, despre obiceiurile diferitelor popoare, despre întrebuinţarea calendarului, despre semnele întoarcerei anotimpurilor pentru agricultură, despre arta navigaţiei, despre chipul de a se orientà pe mare şi de a-ţi urmà exact calea fără să ştii unde te afli. Politica, istoria naturală, astronomia, morala însăşi, şi dreptul ginţilor, vor intrà în explicaţia mea, astfel ca să dea elevului meu o ideie grozavă de toate acestea, precum şi o mare dorinţă de a le învăţà.

Când voiu fi isprăvit discursul însă, voiu băgà de seamă că am făcut paradă de ştiinţă ca un pedant şi că elevul n'a înţeles o boabă din cele spuse. Mare dorinţă ar aveà să mă întrebe ca şi adineaurea la ce slujeşte orientarea, dar nu îndrăzneşte de frică să nu mă supăr cumva. Găseşte că-i mai cu cale să se facă că a priceput ceeace a fost silit să asculte. Aşà se practică educaţiile alese.

Dar Emil al nostru, crescut mai rustic, şi căruia îi băgăm cu atâta osteneală câte o idee în

cap, n'ar ascultà nimic din toate acestea. Dela primul cuvânt pe care nu l'ar pricepe, ar fugì, ar face nebunii prin cameră şi m'ar lăsà să pierorez singur.

Să căutăm o soluţie mai puţin rafinată ; tot aparatul meu ştiinţific nu-i foloseşte la nimic.

Noi observam poziţia pădurii la nord de Montmorency, când m'a întrerupt cu supărătoarea întrebare : *Lace foloseşte aceasta?* Ai dreptate, ii zic eu ; trebue să ne gândim bine şi dacă găsim că această muncă nu-i bună la nimic, n'o vom mai reluà, căci nu ducem lipsa de distracţii folositoare.

Ne ocuparăm apoi de altceva şi nu mai fù vorba de geografie tot restul zilei.

Adouazi de dimineaţă ii propun o plimbare înainte de dejun ; el atâta aşteptà : la alergat, copiii sunt gată totdeauna şi al meu are picioare sdravene. Intrăm în pădure, străbatem Champeaux, ne rătăcim, nu mai ştim unde suntem ; şi când e vorba să ne întoarcem, nu mai regăsim drumul. Timpul trece, căldura vine, ni-e foame ; ne grăbim, alergăm în zadar încoace şi încolo, nu găsim decât copaci, cariere, câmpii, nici un semn ca să ne descurcăm. Topiţi de căldură, rupţi de oboseală şi de foame, cu alergările noastre ne rătăcim mai rău.

Ne aşezăm în sfârşit ca să ne odihnim şi să ne sfătuim ce-i de făcut. Emil, pe care ni-l închipuim crescut ca orce copil, nu chibzueşte nimic, plânge ; nu ştie că ne aflăm la poarta lui Montmorency şi că numai un crânguşor ne-o ascunde ; dar acest crânguşor e o pădure pentru el, un om aşà de înalt ca dânsul e ingropat în tufişuri.

După câteva clipe de tăcere, îi spun cu o mină ingrijată: Emil dragă, ce să facem ca să eşim de aici?

Emile, asudat şi plângând cu lacrimi fierbinţi. Nu ştiu nici eu. Sunt obosit; mi-i foame, mi-i sete; nu mai pot.

Jean-Jacques.— Dar eu crezi că-s în mai bună stare? Şi n'aş plânge şi eu, dacă m'aş puteà hrăni cu lacrimile? Nu-i vorba de plâns, e vorba de a găsì drumul. Ia vezi câte ceasuri sunt.

Emile, — E amiează şi n'am gustat nimic încă.

Jean-Jacques.—E adevărat, e'n amiazi şi n'am mâncat nimic.

Emile. — Ce foame trebue să-ţi fie!

Jean-Jacques. — Nenorocirea e că mâncarea nu vine după mine aici. E amiează. Tocmai ora când observam noi eri, la Montmorency, poziţia pădurii. Am puteà tot aşà să observăm din pădure poziţia lui Montmorency!

Emile.— Da, dar eri vedeam pădurea şi de aici nu se vede oraşul.

Jean-Jacques. — Rău... Dar dacă am cercà şi aşà să-i găsim poziţia?

Emile. — O bunul meu prieten!

Jean-Jacques. — Nu spuneam noi oare că pădurea erà situată....

Emile. — La nord de Montmorency.

Jean-Jacques.—Deci Montmorency trebue să fie.

Emile. — La sudul pădurii.

Jean-Jacques. — Avem mijlocul de a găsì nordul când ne aflăm la sud.

Emile. — Da, prin direcţia umbrei.

Jean-Jacques. — Dar sudul?

Emile. — Ce să facem?

Jean-Jacques. — Sudul e opus nordului.

Emile. — Asta e adevărat; n'avem decât să căutăm apusul umbrei. O! Iată sudul! Iată sudul! desigur Montmorency e într'acolo; să apucăm în partea aceia.

Jean-Jacques. — Poate că ai dreptate; să mergem pe cărarea astă printre copaci.

Emile, *(dând din mâni şi scoţând strigăte de bucurie)*. A! se zăreşte Montmorency! iată-l dinaintea noastră, cu totul în vedere. Hai la dejun, hai să mâncăm, hai mai iute: astronomia tot e bună la ceva.

Şi să ştii că chiar de nu va spune această frază, o va gândi totuşi; tot una e, numai să n'o spun eu. Şi să fii sigur că nu va uitâ, cât va trăi, lecţia de azi; pe când dacă-l făceam să se închipuiască în asemenea situaţie, în camera sa fiind, discursul meu eră să fie uitat chiar de a doua zi. Trebue să vorbeşti cât poţi prin acţiune, şi să nu expui decât ceeace nu poţi face».

## V.

Mare principiu, pe care didactica modernă îl menţine în teorie, şi caută, trebuie să caute a-l realizà tot mai mult în practică. Azi e pe calea de a cucerì realitatea care rezistă încă. Va trece încă timp, până ce idealul acesta didactic să devie o achiziţie comună în practica învăţământului şi educaţiei publice.

Pe ici pe colea, în organizarea învăţământului european, începe a se traduce în fapte. Aşà, în şcolile, ades citate, ale lui Reddie din Anglia, şi în acele pe cari Demolins le-a organizat, după metoda lui Reddie, în Franţa. Aiurea, în Europa, ştiinţa continuă a fi predată *ex cathedra* şi din cărţi; nu e pusă în funcţiune de realitate şi nu e cucerită, pas cu pas, de mintea elevilor, în măsură cu necesităţile *simţite* şi în legătură cu trebuinţa de a stăpâni natura. Ştiinţa şi viaţa rămân încă deosebite. Se învaţă pentru a şti, iar nu pentru a puteà; se învaţă pentru condiţie, pentru diplome, pentru examene, pentru îndeplinirea unui program, iar nu pentru a învinge o dificultate a vieţii, în contact cu natura, în realizarea unui plan practic. Nu se vede ştiinţa că ar fi un auxiliar, un instrument, o forţă a omului în luptă cu natura şi în adaptarea lui la condiţiile de viaţă.

Când şcoala va puteà, în organizarea ei, să realiseze acest deziderat pedagogic enunţat de Rousseau, încercat de Basedow, reluat la sfârşitul secolului al XIX-lea şi începutul secolului al XX-lea de Englezi şi de Americani, atunci şcoala va fi, în adevăr, o instituţie de desvoltare a vieţii complecte şi de adaptare la existenţă, un mijloc de adâncire a existenţei.

## Prelegerea X

# PEDAGOGIA LUI ROUSSEAU

(Urmare).

1. Două faze în dezvoltarea omului: *copilăria* şi *pubertatea;* fiecare cu un cuprins sufletesc deosebit, reclamă mijloace de influenţă deosebite, un program de studiu deosebit, sau alt spirit de concentrare al obiectelor de studiu.

*Realismul* lui Rousseau pentru faza întâia. În ce sens şi în ce limite este el realist.

2. Caracteristica pubertăţii. Vârsta furtunilor afectivităţii. Prietenia. Puterea educatorului trebue căutată şi pusă în iubire.

3. Ce metodă se va întrebuinţă în adaptarea la mediul social-omenesc? Tot contactul direct cu fenomenele? Pericolele experimentării directe. Deşteaptă ura. Trebuesc privite faptele oamenilor de departe.

Rolul *istoriei* în educaţie. Istoria anecdotică şi cea filosofică.

*Fabulele.*

4. *Retorica.* Nu reguli de vorbire, ci vorbirea pentru un scop.

5. Educaţia estetică şi religioasă.

6. Alegerea soţiei lui Emile. Sofia. Calităţile femeii pentru scopul armoniei casnice.

7. Caracterizarea didacticei lui Rousseau pentrn studiile din vârsta pubertăţii.

Mijlocul pentru educaţia morală. Compararea cu sine însuşi.

8. Rezumatul meritelor lui Rousseau.

Utopiile lui. Contraziceri.

Concluzie.

## I.

In didactica şi pedagogia lui Rousseau sânt două părţi esenţiale, deosebite şi prin cuprins şi prin metoda pedagogică întrebuinţată pentru formarea omului. Ele corespund la două faze în dezvoltarea omului, numite de Rousseau două *naşteri*. A doua naştere a fiinţii omeneşti începe cu *pubertatea*.

«Aici este a doua naştere de care am vorbit; aici se naşte omul cu adevăr la viaţă [1])».

[1]) «C'est ici la seconde naissance dont j'ai parlé; c'est ici que l'homme naît véritablement à la vie, et que rien d'humain n'est étranger à lui. Jusqu'ici nos soins n'ont été que des jeux d'enfant; ils ne prennent qu'à présent une véritable importance. Cette époque où finissent les éducations ordinaires est proprement celle où la nôtre doit commencer; mais, pour bien exposer ce nouveau plan, reprenons de plus haut l'état des choses qui s'y rapportent».

Epoca ce precede pubertatea, copilăria, are un cuprins sufletesc propriu, un ideal deosebit, şi reclamă mijloacele de influenţă particulare. Şi tot aşà a doua fază a vieţii, care începe dela 15 ani înainte, *pubertatea* îşi are şi cuprinsul psihologic şi idealul şi mijloacele sale de educaţie speciale.

Dacă am căutà să introducem cugetarea lui Rousseau în anumite categorii pedagogice privitoare la programele de studii şi la idealul didactic, ar fi greu să se răspundă scurt şi definitiv, dacă Rousseau este *realist, clasic, humanist,* ori *energist,* cum se numesc aceia cari urmăresc idealul învăţământului educativ prin ştiinţile exacte ori noologice, literare, social-filosofice, ori după partea din natura sufletească pe care o au mai mult în vedere: inteligenţa, sentimentul estetic, sentimentul moral-social, ori acţiunea, voinţa. Rousseau le vrea aproape pe toate acestea.

La întrebarea, dacă e realist, clasic, etc., ar răspunde cu o contra-întrebare: Despre ce fază din natura copilului e vorba?

Pentru faza copilăriei, are un sistem educativ, cu scopuri şi mijloace determinate; dela 15 ani înainte, alt sistem.

Pentru faza până la 15 ani, care ar corespunde cu vârsta copilului de curs secundar inferior, programul lui Rousseau este ştiinţa exactă, ştiinţele cosmologice. Aproape nimic despre natura subiec-

tivă a omului. Copilul trebue pus în contact cu lucrurile din natură: prin ele şi dela ele să înveţe.

Putem, dar, să-l numim *realist.*

Să nu ne înşelăm însă, asupra acestui termen. E adevărat, că Rousseau s'ar mărginì în programa de studii, până la vârsta de 15 ani, la ştiinţile cosmologice. Dar acesta e numai un mijloc, prin care se caută să se realiseze un ideal deosebit de cel urmărit de realişti. El caută dezvoltarea unei facultăţi superioare, în care rezidă individualitatea complectă a omului, urmăreşte dezvoltarea *voinţii.* E *realist,* dar nu realist intelectualist, ci *voluntarist.*

Învaţă ştiinţa nu din predări teoretice, ci pentru viaţă, cu prilejul intereselor practice ale copilului. Când se va simţì nevoia unei ştiinţe, atunci să se înveţe; deci adevărurile ştiinţifice vor trebuì să se comunice ocazional, treptat cu ivirea trebuinţelor reale de a le aflà. Atunci copilul însuşi va întrebà, va voì să afle şi va fi mulţumit că află un mijloc pentru expansiunea vitalităţii sale.

Ştiinţa nu va fi astfel numai un mijloc de desvoltare a inteligenţei, ci şi de călăuzire a voinţei, de creştere a energiilor vitale. Legătura dintre ştiinţă şì viaţă va fi evidentă, şi se va simţì, atunci, în adevăr că a ştì înseamnă a puteà. Cunoştinţile vor dà copilului putinţa practică de a învinge dificultăţi în viaţă.

Ştiţi de ce exemple se foloseşte Rousseau în *Emile,* ca să ajungă la acest rezultat. Profesorul se rătăceşte, împreună cu elevul, într'o pădure — şi recurge, cu această ocasie, la mijloacele de orientare ca să iasă din încurcătură. Dacă, stând acasă, la masa de studii, i s'ar fi spus copilului despre mijloacele de a se orientà în pădure, copilul, presupunând că n'ar fi distrat, şi le-ar fi urmărit cu atenţie, le-ar fi memorat, poate, fie de plăcere că le-a înţeles, fie ca să facă pe plac profesorului, sau din altă cauză...; dar nu s'ar fi prins de sufletul lui, n'ar fi devenit cevà organic în fiinţa lui, ca atunci când vede că această cunoştinţă îi serveşte în lupta pentru adaptarea la mediu.

Pentru orientarea reală a copilului în ştiinţă, arta educaţiei are un deziderat: să facă pe copil a simţi, cum a simţit şi omul când a creat ştiinţa, că aceasta îi foloseşte.

Dar, în ce sistem de organizare şcolară se poate îndeplini acest deziderat pedagogic? E bună ca metoadă, pentru un profesor care instrueşte un singur elev. Dar o şcoală, cu cel puţin 50 de elevi de clasă, cum va procedà?

Obiecţie serioasă şi puternică în contra lui Rousseau, dar în acelaşi timp şi în contra sistemului de educaţie şi a organizaţiei şcolare ce nu se poate adaptà unui principiu ideal.

## II.

Dela 15 ani înnainte, ROUSSEAU schimbă centrul de activitate al ocupaţiilor sale pedagogice. Până aci a fost considerat omul *fizic*, privit în el însuşi, izolat aproape de restul omenirii; acum începe omul *social*, omul care are nevoie să se adapteze la mediul moral — omul propriu-zis.

În această a doua fază, cu idealuri noui, cu porniri noui, educatorul trebue să-şi schimbe procedarea, să-şi precizeze din nou idealul şi să-şi chibzuiască mijloacele. Are a face cu o fiinţă nouă. ROUSSEAU e aşà de tranşant, încât zice că omul acum *se naşte din nou*.

Faza pubertăţii este o fază critică. Educatorul necunoscător de peripeţiile şi neprevăzător de schimbările la cari se supune evoluţia sufletului, se va rătăci şi va face să se rătăcească şi copilul pe care îl educă.

E faza furtunilor afective, din care se înseninează apoi sociabilitatea. Încep turburările inimei, veleităţile iubirii, pornirile misterioase şi fatale către sex. Omul iese din închisoarea individualităţii egoiste, începe a-şi întinde personalitatea. Centrul de gravitate al preocupărilor nu mai este exclusiv *eul* său subiectiv, ci se deplasează asupra altor

*euri.* Ceiace este mai interesant pentru viaţa lui încetează de a fi numai *el.*

Rousseau, cu o rară prevedere morală şi pedagogică, ţine seamă în educaţie de această schimbare fundamentală şi cere să se pândească începuturile acestor manifestări ale instinctului de iubire, să se caute a se întârzia, pe cât posibil, prin mijloace prudente, manifestările lui sub forma sexualităţii. Şi atunci sufletul crescut, care, voind să se reverse în afară, caută un alt suflet, va găsi o alinare şi o mulţumire în *prietenie.*

Cel d'intâiu sentiment extra-individual, cel d'intâiu sentiment social, care leagă pe om de om şi-l scoate din individualitatea lui egoistă şi izolată, trebue şi poate fi acest dulce sentiment al amiciţiei.

«Primul sentiment, de care e susceptibil un tânăr bine crescut, nu este amorul, ci amiciţia»[1]).

De aci vor porni toate. Din această afectivitate

[1]) «Le premier sentiment dont un jeune homme élevé soigneusement est susceptible n'est pas l'amour, c'est l'amitié. Le premier acte de son imagination naissante est de lui apprendre qu'il a des semblables, et l'espèce l'affecte avant le sexe. Voilà donc un autre avantage de l'innocence prolongée; c'est de profiter de la sensibilité naissante pour jeter dans le cœur du jeune adolescent les premières semences de l'humanité: avantage d'autant plus précieux que c'est le seul temps de la vie où les mêmes soins puissent avoir un vrai succès.»

se vor sugera mijloace puternice de educaţie, în scopul cârmuirii elevului. Nu vă temeţi că acum vă va scăpà din mână firea aceasta nouă, cu veleităţi de independenţă; nu vă temeţi, că nu veţi mai aveà a face cu copilul ascultător de mai înnainte.

Tocmai în ceiace constitue temerea voastră, veţi găsì puterea şi mijloacele stăpânirii; tocmai în ce constă puterea de temut a elevului, veţi descoperì slăbiciunea lui, care vi-l va dà supus. Aceasta este iubirea [1]).

Şi aci e de amintit maxima filosofiei baconiane: «Nu putem cârmuì natura, decât supunându-ne ei».

În faza pubertăţii, copilul are cu deosebire

---

[1]) «Loin que ce feu de l'adolescent soit un obstacle à l'éducation, c'est par lui qu'elle se consomme et s'achève; c'est lui qui vous donne une prise sur le cœur d'un jeune homme, quand il cesse d'être moins fort que vous. Ses premières affections sont les rênes avec lesquelles vous dirigez tous ses mouvements: il était libre, et je le vois asservi. Tant qu'il n'aimait rien, il ne dépendait que de lui-même et de ses besoins; sitôt qu'il aime, il dépend de de ses attachements. Ainsi se forment les premiers liens qui l'unissent à son espèce.»

«En devenant capable d'attachement, il devient sensible à celui des autres, et par là même attentif aux signes de cet attachement. Voyez-vous quel nouvel empire vous allez acquérir sur lui? Que de chaînes vous avez mises autour de son cœur avant qu'il s'en aperçût.»

nevoie de iubire. Iubiţi-l, faceţi-vă iubiţi de el — şi cu aceasta îl veţi conduce acolo unde voiţi, spre idealul formării lui. Căci influenţa educatorului nu poate aveà alt interes, decât interesele sădite de natură în fiinţa de educat. De aci va trebuì să înceapă adaptarea tânărului la mediul social.

## III.

Ce metodă însă, va trebuì să se aplice? Tot aceia din faza întâia? Ea constà în a pune pe copil în raport cu lucrurile, în contact direct cu natura şi a-l lăsà să înveţe, cu riscul de a suferì urmările experienţei. Cu atât mai bine va înţelege lucrurile şi va păstrà cunoştinţele. Durerea, născută din lipsa adaptării exacte iniţiale la mediu, va fixà adevărurile câştigate, ca preţ al adaptării la mediul fizic.

Tot aşà va fi şi cu adaptarea la mediul social? Mediul social e compus din oameni. Va trebuì, să-l lăsăm pe tînăr să înveţe prin suferinţe, în raport cu oamenii, natura omenească? N'ar fi un pericol pentru dezvoltarea lui? N'ar fi pierdere din punct de vedere moral?

Rousseau presimte aceasta şi îşi schimbă procedarea. Pe când din ciocnirea cu lucrurile lipsite de voinţă, învăţăm numai proprietăţile lucrurilor şi chiar atunci, când ciocnirea noastră cu ele ne-a

cauzat durere, nu rămâne în noi decât doar regretul, că nu le-am cunoscut mai înainte — din ciocnirea cu oamenii, cu răutăţile lor, avem conştiinţa că suferinţa noastră nu vine dintr'un izvor obiectiv involuntar, ca dela lucruri. Involuntar simţim din cauza durerii, voinţa de a ne vătămà. Această conştiinţă va face să se nască în noi sentimentul *urei*, care nu se naşte încontra lucrurilor, ci în contra oamenilor, în contra voinţelor ce fac răul conştient.

Atunci, ce va învăţà tânărul, lăsat liber, în adaptarea lui la mediul social? Va învăţà, probabil, şi proprietăţile naturii omeneşti; dar rezultatul periculos va fi un sentiment de desgust şi de ură faţă cu societatea. Vom formà misantropi, pesimişti, pasionaţi, pătimaşi, vindicativi şi veninoşi; educaţia morală a omului ar fi cu desăvârşire compromisă.

Dar noi voim tocmai să adaptăm pe om la mediul moral, sau să-l formăm pentru societate. Cum vom face, dar, ca, pe-de-o-parte să-l orientăm pe tânăr în legile naturii omeneşti şi sociale, fără a-l desgusta, fără a-l face să urască — iar pe dealta să nu ne abatem dela principiul pedagogic, care cere a-l pune în contact cu lucrurile? Îi vom da oare în mână un manual de psihologie? Îi vom ţineà discursuri asupra organizării sociale, asupra

drepturilor şi datoriilor? Îl vom învăţă morala şi sociologia, şi tot ce se raportă la natura omului şi a societăţii, în mod doctrinar, *ex cathedra* şi «din carte»?

În contra cărţii, ROUSSEAU îşi păstrează dela început revolta şi aversiunea. Urăşte cartea, mai mult decât un şcolar leneş; o urăşte din principiu. Găseşte un mijloc, însă, care permite de a vedeà de departe omul în acţiune, cum ai privì animalele sălbatece într'o menajerie.

Menajeria aceasta, în care poţi observà de departe oamenii luptându-se, pasiunile desfăşurându-se, fără să te atingă, fără să ei parte la ele, este panorama *istoriei*. Nu însă istoria filosofică, critică, cu pretenţii de a dà soluţii şi concluzii despre evoluţia societăţii omeneşti, despre valoarea şi idealurile acţiunilor omeneşti; ci istoria care se mărgineşte a expune, cu detalii, cu particularităţi, cu incidente viaţa omenească, relaţiile omeneşti; fapte, fapte şi iar fapte; aprecieri deloc.

Şi pentru aceasta îi plac lui ROUSSEAU mai degrabă istorici, antici, decât cei moderni; şi, dintre istoricii antici, mai cu seamă *Tucidide* şi *Plutarc*. *Tacit* e prea filosof, vorbeşte în maxime; *Herodot*, prea copilăros. *Plutarc*, însă, cu deosebire, pe care, ca şi MONTESQUIEU, îl admiră, este nepreţuit, mai ales pentru vârsta tinerilor; expune cu graţie

şi interes viaţa oamenilor mari, arătându-i în împrejurări familiare, făcându-ne să-i iubim.

«E nevoe a se luà acum o cale opusă aceleia ce am urmat până aci, şi să instruim pe tânăr mai mult prin experienţa altuia decât prin a sa [1]).

*Istoria în mod biografic,* — iată unul din mijloacele de a orientà pe tânăr asupra naturii omeneşti.

---

[1]) «Dans cette vue, il importe ici de prendre une route opposée à celle que nous avons suivie jusqu'à present, et d'instruire plutôt le jeüne homme par l'expérience d'autrui que par la sienne. Si les hommes le trompent, il les prendra en haine; mais si, respecté d'eux, il les voit se tromper mutuellement, il en aura pitié. Le spectacle du monde, disait Pythagore, ressemble à celui des jeux olympiques: les uns y tiennent boutique et ne songent qu'à leur profit; les autres y payent de leur personne et cherchent la gloire: d'autres se contentent de voir les jeux, et ceux-ci ne sont pas les pires».

«Que si vous voulez l'instruire par principe et lui faire connaître avec la nature du cœur humain l'application des causes externes qui tournent nos penchants en vices; en le transportant ainsi tout d'un coup des objets sensibles aux objets intellectuels; vous employez une métaphysique qu'il n'est point en état de comprendre; vous retombez dans l'inconvénient, évité si soigneusement jusqu'ici, de lui donner des leçons qui ressemblent à des leçons, de substituer dans son esprit l'expérience et l'autorité du maître à sa propre expérience et au progrès de sa raison.

Şi *fabulele* sunt bune — dar fără concluzia lor filosofică, fără aşà zisa lor «morală». Această parte finală, e de prisos când spiritul copilului e în stare s'o scoată singur ; dar mai adesea, strică tot efectul, particularizând teza fabulei [1]).

## IV.

Pe lângă acestea, Rousseau se gândeşte la mijlocul comunicării între oameni, la dezvoltarea *artei de a vorbi*. Odată intrat în societate, trebue

Pour lever à la fois ces deux obstacles et pour mettre le cœur humain à sa portée sans risquer de gâter le sien, je voudrais lui montrer les hommes au loin, les lui montrer dans d'autres temps ou dans d'autres lieux, et de sorte qu'il pût voir la scène sans jamais y pouvoir ager. *Voilà le moment de l'histoire;* c'est par elle qu'il lira dans les cœurs sans les leçons de la philosophie: c'est par elle qu'il les verra, simple spectateur, sans intérêt et sans passion, comme leur juge, non comme leur complice ni comme leur accusateur.

Pour connaître les hommes il faut les voir agir. Dans le monde on les entend parler; ils montrent leurs discours et cachent leurs actions: mais dans l'histoire elles sont dévoilées, et on les juge sur les faits. Leurs propos même aident à les apprécier; car, comparant ce qu'ils font à ce qu'ils disent, on voit à la fois ce qu'ils sont et ce qu'ils veulent paraître: plus ils se déguisent, mieux on les connaît».

[1]) Cartea IV, p. 273.

să ştii cum să ajungi la păstrarea propriei tale independenţe în lume. Unul din mijloacele pentru atingerea acestui scop, este *cuvântul*, este puterea de a manifestà efectiv stările sufleteşti, dorinţile, aspiraţiile, ideile; este *retorica* şi *poetica*.

Le avem şi noi, astăzi, în programele noastre de studii. S'ar părea, că nu e nimic nou; o banalitate mai mult, care se obicinueşte a se spune prin şcoli.

În mintea lui Rousseau, însă *retorica* însemnà cevà real — de care d-voastră, cari aţi învăţat retorica, n'aveţi încă idee.

Dacă retorica ar fi să se reducă la învăţarea unor regule, pe cari le-a îndeplinit un orator, ca să ajungă la oarecari scopuri urmărite de el, ar fi tot atât de practic s'o studiăm, ca şi învăţarea pe dinafară a regulelor înnotului, pentru unul care îşi propune să treacă Dunărea înnot. Tot la acest rezultat ar ajunge şi tânărul, care, încumetat pe cunoştinţile sale retorice, s'ar hazardà să ià cuvântul, nu înaintea unui public numeros, ci măcar înnaintea unui om, pe care ar vroì să-l convingă, pentru a câştigà o cauză. S'ar înnecà.

Rousseau povăţueşte pe educatorul, care voieşte a dezvoltà puterea cuvântării, să observe pornirile copilului, să vadă ce vreà el, ce doreşte, ce ar fi în interesul lui momentan să obţină de la cinevà. Pentru câştigarea celor dorite, deci

pentru un scop hotărît să-i arate calea argumentării şi cuvântării, să-i deà mijlocul de convingere, să-l înveţe cum să *pledeze* cauza ce-l interesează atunci, la acea vrâstă.

«Toate preceptele retoricei sunt numai palavre pentru cine nu simte folosul lor pentru folosul lui propriu. Ce pasă şcolarului cum a vorbit ANIBAL, ca să facă pe soldaţii săi să treacă Alpii? Dacă în locul acelor măreţe discursuri, i-ar spune cum să vorbească spre a decide pe guvernor să-i deà puţină libertate, fiţi siguri că ar fi mai atent la regulele tale».

Şi treptat, treptat, cu anii şi cu împrejurările, să se schimbe teza şi mijloacele retorice — şi, *vorbind,* să se înveţe astfel tânărul *cum trebuie să vorbească;* şi ţinând discursuri pentru realizarea unor ţinte anumite, să încerce arta retoricei. Corectivul şi critica cuvântării va stà în efectul ei. «Oratorul» va vedeà, după rezultatele obţinute, dacă a înnemerit nota justă şi dacă a respectat legile unei vorbiri cu rost şi cu scop.

Aici, poate, s'ar naşte întrebarea: cum să se aplice acest deziderat, în sine admisibil, ba chiar admirabil, în organizarea actuală a şcolilor moderne şi în practica lor didactică?

Întru cât idealul insuşi este valabil, faptul că nu şi-ar găsì putinţa realizării într'un sistem de

lucruri, nu formează o dovadă încontra lui, ca atare, ci mai degrabă o serioasă obiecţie încontra sistemului existent de lucruri şi instituţii.

A arătà cum s'ar puteà de fapt aplicà principiul acesta didactic în şcoli, pentru învăţarea reală a retoricei, ar trece poate scopul hotărît al acestor prelegeri de *istoria pedagogiei.*

## V.

Vârsta dela 15 ani până la căsătorie, *vârsta sentimentalităţii,* trebue să fie disciplinată şi hrănită sufleteşte. Trebue, să se deà sufletului o direcţie şi un cuprins sentimental, care-l face să se dezvolte, întârziând manifestările sub forma sexualităţii. Acest mijloc trebue găsit în *frumos* şi în *credinţă.*

Frumosul, sub diferite forme, în literatură, în artă, în natură, să-i exercite puterile de iubire.

Un alt cuprins şi o altă hrană pentru sufletele, ce se revarsă de dragoste, e *religia,* — dar nu o *dogmă* anumită — ci *iubirea* şi *credinţa,* care iese din contemplarea naturii, ca operă a unei fiinţe a-tot-puternice şi eterne, contopirea individualităţii în acest tot armonic, legătura dintre noi şi dintre vecinicia infinitului.

Concepţiile sale asupra religiei şi religiosităţii şi le arată Rousseau în admirabilul capitol al

cărţii IV din Emile. Este partea care a atras asupra lui *Emile* şi a lui Rousseau fulgerile răzbunătoare ale contemporanilor.

## VI.

Astfel crescut Emile, ajuns la vârsta căsătoriei, e plimbat prin lume ca s'o cunoască mai bine, să-şi facă o idee mai justă de dânsa. Apoi Rousseau îi caută o soţie, sau, mai bine, i-o formează. Şi-l însoară.

Şi de sigur nu i-a fost greu lui Rousseau, făcând un roman de fantazie, să-i găsească lui Emile o soţie ideală. Soţia lui trebue să aibă energie şi sănătate, însoţită, în acelaş timp, de graţie, care ar fi caracteristica femeii.

Pe când în educaţia bărbatului, tot ce-l preocupă era utilul, în acea a femeei e, din contră, graţia, frumosul, plăcutul.

Între calităţile sexului femeesc el găseşte una, ce de ordinar trece ca defect: limbuţia, pofta de a vorbì multe şi de toate. Asta o utilizează el spre a stà de vorbă cu viitoarea soţie a lui Emile despre calităţile unei bune soţii. Între înrâuririle cele mai de seamă, pune *identificarea sufletului femeei cu al bărbatului,* prin urmare, subordonarea sufletului ei la acel al soţului, căci rar se

vor putea găsi două suflete, independent crescute, care să fie în armonie complectă şi durabilă.

De aceia armonia se va stabili prin adaptarea firii femeei la pornirile şi tendinţele bărbatului, trecerea unui suflet în felul de a fi şi mai ales de a voi al altuia.

## VII.

Cum caracterizăm, în fine, pe ROUSSEAU ca pedagog? Ce este el în didactica vârstei dela 15 ani înainte?

Tot realist?

Nu se pomeneşte aproape nimic de ştiinţele exacte, de studiile cosmologice. Nu găsim amintite decât cele expuse, anume: istoria, fabula, retorica, religia, studiul literaturii.

Deci e mai degrabă *clasic* sau mai just *social-umanist.*

În total, preocuparea lui constantă este exercitarea şi dezvoltarea energiilor individuale. El nu face program de studiile ce trebue să se înveţe, dela vârsta cutare până la vârsta cutare. Dacă l'am privi din acest punct de vedere, am găsi lacune uimitoare, fiindcă nu e de admis ca, dela 15 ani înainte, să nu se propună nimic din celelalte ştiinţe.

Învăţământul ce scoatem din studiul lui Rous-

SEAU, în această privinţă, e *direcţia sufletului*, tendinţa lui *social-umanistă*, în concentrarea studiilor pentru vârsta pubertăţii.

Mai remarcăm, ca să complectăm sistemul de educaţie al lui ROUSSEAU, mijlocul de care cere el să se servească educatorul pentru educaţiunea *morală*. Până aci a fost vorba de influenţa asupra inteligenţei şi, prin ea, asupra voinţei. Un mijloc original în educaţie este, mai ales, până la 15 ani, învăţătura omului prin *pedepsele naturale*.

Al doilea punct, care, deşi nu tot atât original, dar important de reţinut, e faptul, că el se revoltă contra mijlocului *emulaţiei* pentru dezvoltarea forţelor şi activităţii copilului. Comparând tânărul sau copilul cu alt om, facem să se nască în el sau *vanitatea*, sau *invidia*.

Acestea se pot evită îndată ce facem pe copil să se compare cu el însuşi.

Mijlocul din urmă a fost şi înainte indicat de pedagogi. ROUSSEAU şi-l însuşeşte şi-l desvoltă. Îl relevăm aci, pentrucă are şi un interes practic. In general, din studiul instituţiilor de educaţie căutăm să spicuim acele adevăruri, cari ne pot folosi şi călăuzi în propia noastră activitate pedagogică.

## VIII.

Acestea sunt învăţămintele ce putem cu deosibire reţinea din cugetările lui Rousseau asupra problemelor educaţiei. Lui îi suntem datori, că a atras cu succes atenţia asupra naturii subiectului de educat — şi strigătul lui: «*Întoarceţi-vă la natură*» trebue să-l înţelegem şi să-l interpretăm mai mult sau cel puţin *şi* în sensul de a căutà să înţelegem natura, pe care căutăm s'o influenţăm.

El a pus în lumină idealul dezvoltării armonice a naturii omeneşti; a insistat cu elocuenţă rară asupra echilibrului de stabilit în natura omenească — întrucât echilibrarea dorinţilor cu puterile este un mijloc sigur pentru stabilirea fericirii individuale; a pus în onoarea meritată educaţia fizică şi educaţia practică a voinţii.

Pentru complectarea educaţiei armonice, a insistat asupra îndeletnicirilor practice, asupra însuşirii unei meserii — nu atât spre a face meseriaşi, cât spre a dezvoltà în toate direcţiile forţele immanente ale naturii omului; a pus în vază *lucrul manual* — un desiderat încă şi pentru timpul nostru.

Şi un alt deziderat, de care rămânem astăzi, şi, poate, mult timp departe, este legătura mai strânsă între şcoală şi viaţă, în timpul chiar al învăţământului şcolar.

Iată atâtea merite colosale, ce fac din Rousseau, încă până în ziua de azi, un scriitor ce merită să fie cetit cu gîndul de a învăţă dela el ceva.

Puţini gânditori au rămas aşà de vii şi de actuali, ca Rousseau. *Emile* este încă pentru noi un isvor nesecat de adevăruri, de observaţii şi sfaturi înţelepte.

Firește, într'un aşà de mare suflet, oricât de mare ar fi, vom descoperì părţi de umbră, vom descoperì erori şi rătăciri, iluzii şi strălucири amăgitoare ale geniului aşezat pe vulcanul clocotitor al sentimentelor puternice; vom găsì mai ales utopii.

Este o utopie a crede în fondul *absolut* bun al naturii omeneşti, în constituirea spontană a individului după niște norme fatale ale binelui, înscrise în organizaţia omului.

Este o utopie şi o rătăcire a crede, că faci un serviciu omenirii, jertfind un om format — educatorul — în interesul problematic al unei posibilităţi de om — copilul. Sistemul de educaţie al lui Rousseau, în care copilul nu are decât un singur educator, şi educatorul nu are decât un singur copil de educat, este, faţă cu trebuinţile educaţiei publice de azi, o *utopie* evidentă. Pentru ştiinţa didactică, de care avem nevoie azi, nu învăţăm mai nimic dela Rousseau, în privinţa aceasta. Ceeace trebue să ştim, este după cerinţa

lui Comenius: mijloacele de întrebuinţat în educaţia *colectivă* — nu pentru un singur elev, ci pentru un *număr mare* de elevi.

Dar, cât de mare? Iată încă o cestiune complicată, pe care practica o desleagă în mod bizar.

De sigur, educaţia îşi poate întinde efectul şi instrucţia se poate dà la mai mulţi odată; dar şi aci este o limită.

De ordinar, se fixează această limită cam la 30 până la maximum 40 de elevi pe clasă.

Ce educaţie şi ce instrucţie, însă, poţi face unei mulţimi, care trece peste acest număr, până ajunge la 100 de copii?

Totul se reduce atunci — cum ştiţi, de sigur, din experienţa d-voastre personală de şcolari — la puţin lucru: aproape numai rezultate disciplinare poliţieneşti, adunarea la un loc a copiilor, ce turbură liniştea părinţilor acasă, şi ţinerea lor la un fel de «muncă silnică».

Nu e vorba, îşi răzbună şi ei, în pauze, prin exuberanţa zgomotoasă a «nebuniilor», de strădania forţată sedentară a lecţiei, care le spune foarte puţin despre ceeace le arde lor sufletul în realitatea intimă a vieţii — şi se răzbună şi în timpul clasei, printr'o aparenţă isteaţă de atenţie, ce nu există.

Am relevat încă dela început o contrazicere însemnată în cugetarea pedagogică a lui Rousseau.

Pe deoparte se ocupă de educarea unei persoane anumite, concrete, şi încă a uneia singure, deci a omului individualilizat într'un exemplar particular; pe de altă parte susţine că-şi propune a face educaţia omului ca om, a omului abstract, a omului *în sine*, scos din legăturile şi împrejurările lui determinate de patrie, stare socială, neam, mediu.

Aceste două vorbe: patrie şi cetăţean, ar trebui, după Rousseau, să fie şterse din limbile moderne.

Iată încă o utopie, care de altfel nu e numai a lui Rousseau, ci a întregului secol al 18-lea, secolul abstracţiilor filosofice ale raţionalismului. Abia în secolul 19-lea s'a născut şi accentuat forţa naturală a naţionalismului, şi s'a impus în lumina cugetului public principiul politic cultural, după care hărţile geografice se conturează după linia grupărilor etnice. Progresul omenirii stă tocmai în aceste două direcţii de mişcare: diferenţiarea etnică şi înfrăţirea armonică a popoarelor.

Secolul al 18-lea, neistoric şi necunoscător al naturei, era consecuent cu sine, când punea alături de utopia egalităţii absolute a oamenilor, utopia educaţiei universale a omului abstract.

După aceste observaţii, e secundar să mai amintim altă contrazicere a lui Rousseau, aceia care constă în a cere educatorului să se abţină dela

orce influenţă şi să lase fiinţa copilului să crească în voia lui, fără a intervenì de loc.

Chiar din lectura cărţii lui se vede cât de des intervine educatorul. Şi neinterveţionismul era o utopie. Se întemeia pe altă concepţie greşită a naturii omeneşti, pe un fatalism optimist, că tot ce ese din mânile naturii e bun şi frumos, şi că, în mod inevitabil, germenul binelui se va dezvolta, dacă-l lăsăm să se dezvolte. Dar, în natura individului om nu-s decât dispoziţii şi predispoziţii şi ele pot să se transforme în deprinderi, numai dacă se exercită şi în sensul în care se exercită... Lege biologică pe care Rousseau nu o cunoştea.

*Emile* a produs în Franţa o adevărată revoluţie: a deşteptat admiratori entusiaşti, sectari fanatici şi devotaţi. Pecând scrierea lui Rousseau se ardeà şi duşmanii lui turbau de mânie, ideile ei pătrundeau tot mai departe şi tot mai adânc: intrigau mintea gânditorilor şi treziau conştiinţa negânditorilor. Din ce în ce mai mulţi căutau în ea, ca într'o evanghelie, revelareaa devărului şi, ca nişte apostoli entusiaşti, luau de călăuză, în practica vieţii, luminile ce scăpărau dintre rândurile înflăcărate ale marelui stilist.

Influenţa lui Rousseau în Franţa a fost, însă, întrecută de efectul teoretic şi practic ce l'a produs în alte ţări, în special în Germania.

## Prelegerea XI.

# BASEDOW. FILANTROPINUL

1. Interesul mare stăruit pentru perfecţionarea geniului omenesc de Rousseau se preface în Germania în curentul *filantropiei,* îndreptat spre grija educaţiei omului.

2. Înţelesurile cuvântului *filantropism* în istoria pedagogiei.

*a)* Căutarea şi formarea naturei umane generale, independente de neam şi rasă.

*b)* Iubirea şi respectarea omului — copil şi omului în copil. *Schola ludus.*

*c)* Respectarea legilor naturii psihologice în influenţa asupra formării facultăţilor.

3. Basedow. Apelul lui «*către filantropi şi puternici, despre şcoli, studii şi înrâurirea lor asupra spiritului public*». Răsunetul ce l-a adus în Europa. Ajutorul dat de toţi pentru realizarea unei întreprinderi educaţionale.

4. *Philanthropinum* dela Dessau. Urmările caracterului lui Basedow corectate prin colaborarea cumpănită şi cuminte a lui Wolke.

Principiile generale directive ale *filantropinului. He-*

*donismul* didactic şi pedagogic. Ordinea ierarhică a educaţiei fizice, morale, intelectuale.

5. În ce constă educaţia fizică? Mijloacele. Afară de jocuri, gimnastică, etc.: *lucrul manual.* Orariul îndeletnicirilor de tot felul, recreaţiilor, etc. Cum se ocupă o zi întreagă în institut.

6. Respingerea pedepselor în educaţia morală. Analiza pedagogică a unei pedepse întrebuinţate în filantropin. *Casualtag*, pentru întărirea voinţii. Administrarea durerii, nu ca pedeapsă, ci ca pregătire pentru viaţă.

7. Cum se dă învăţătura pe baza principiului *hedonic*, ca o plăcere şi distracţie, nu ca muncă. Examenul public trâmbiţat de Basedow, şi care şi-a desfăşurat minunile artei lui didactice.

Cum se învaţă *latineşte.*

8. Cele patru secţii ale şcolii: secţia *bogaţilor*, a *săracilor*, a *famulanţilor* şi secţia pregătitoare pentru profesorat.

9. Răul de căpetenie al filantropinului: neînţelegerea între colaboratori. Iarăşi caracterul lui Basedow. Ce zicea Herker despre Basedow. Ceva din biografia acestuia.

10. Efectele *Filantropinului.* Caracterizarea lui din punctul de vedere al programului. Realismul filantropinist.

## I.

Spuneam, în prelegerea trecută, că influenţa lui Rousseau a fost colosală; în întreaga Europă, cu deosebire în Germania. Erà natural ca secolul al XVIII-lea, care născuse un spirit ca al lui Rousseau, să fie pregătit a primì impulsia scrie-

rilor emanate dela acest scriitor şi gânditor de elită.

Secolul filosofiei nu puteà fi indiferent faţă de problema atât de mare a educaţiei. Meritul însemnat al lui Rousseau a fost că dânsa a ajuns să ocupe planul întâiu al conştiinţei timpului. Veacul XVIII a transformat problema educaţiei într'o problemă de interes actual general.

Aşa au fost mişcate spiritele prin geniul lui Rousseau, în cât toţi au început să se intereseze de chestiunea educaţiei, ca de o chestiune de interes urgent. Regii ca şi poeţii, toţi oamenii cu oarecare trecere şi cu oarecare putere, se întreceau să pună o mână de ajutor la opera aceasta uriaşă: educaţia genului omenesc.

Lessing, Gœthe, Herder se gândesc serios la problema învăţământului şi a educaţiei. Şi ceea ce-i uneşte pe toţi într'un gând, este: realizarea tipului perfect al *omului*, nu omul profesionist, pentru o carieră şi clasă socială oarecare, ci omul capabil de a trăi în orice loc, în orice mediu, aşà cum vrea Rousseau.

De aici, în special în Germania, un curent, fixat într'un termen cunoscut în istoria şcoalelor şi instituţiilor de educaţie din Europa, şi mai ales din Germania: curentul *iubirii de oameni*, curentul *filantropiei*.

Omul începe să-şi recunoască locul în natură

şi să se încânte de puterea lui virtuală; să se înduioşeze de soarta lui şi să se preocupe de viitorul lui, ca aspiraţie a potenţialităţii sale naturale. Observă modul cum se apasă, cum se striveşte şi se stâlceşte, prin instituţiile de educaţie, genialitatea înnăscută a firei lui.

Ce ar puteà să devină omul, dacă arta educaţiei i-ar ajutà creşterea cu procedare cuminte! Cât de repede s'ar ridicà la forma ideală urmărită de educator, dacă ar ştì cineva să coordoneze puterile sufleteşti, să le armonizeze şi să le dezvolte! Cât se pierde, prin neştiinţa de a mânuì sufletul copilului!

Din cauza aceasta, ROUSSEAU preferà să nu se atingă de loc de firea copilului; conducătorul neiscusit, neînţelegător al naturii, s'o lase mai bine în voia ei, decât, printr'o influenţă stângace, s'o deterioreze. De aci strigătul lui, că ceiace trebue să se facă, este tocmai să nu se facă nimic.

Dar atitudinea lui, pur şi exclusiv negativă, nu puteà să mulţumească spiritele practice. Se născù astfel dorinţa de a se întemeià educaţia şi didactica pe o pătrundere mai adâncă, mai serioasă a naturii omeneşti. Şi aceasta erà una din ideile principale ale *filantropiştilor*. Din respectarea naturii omeneşti, să se scoată şi idealul şi mijloacele pentru influenţarea ei. În sensul acesta se modifică naturalismul lui ROUSSEAU şi se propagă

evanghelia educaţiei de către *filantropişti*. Aceştia sunt mai ales Basedow şi, împreună cu el, Trapp, Kampe, Salzmann şi, pentru şcoala populară, Pestalozzi.

## II.

Cuvântul *filantropism* are mai multe înţelesuri.

Mai întâiu, înţelesul: de a se formă omul în sine, nu omul unei anumite situaţii, unei anumite naţiuni, din respectul şi iubirea de omul în sine, de natura omenească pură, nealterată de înrâurirea artificială a mediului şi convenienţelor trecătoare. Pentru asta să se rupă legăturile prea strânse şi particulariste de naţionalitate şi mai ales de religie, căci de naţionalitate erà mai puţin vorba.

Aici recunoaştem influenţa naturalismului lui Rousseau şi a *deismului* în ştiinţa educaţiei.

*Deismul* reducea, dupe cum s'a văzut, toate religiile numai la credinţa în Dumnezeu, într'o fiinţă atotputernică şi eternă, care a creat şi conduce totul. Celelalte articole de dogmă se consideră ca principii secundare eliminabile, ba chiar ca născociri ale spiritului preoţesc.

Secolul al XVIII-lea consimte să aibă o educaţie religioasă, însă aşà ca să convie tuturor sectelor: să se deà omului aceea ce este comun ori-

cărei religii — adică *religia naturală*, cum o numiă Rousseau, sau *deismul* cel mai curat şi mai înalt, care erà la modă în Anglia şi Franţa.

Se mai înţelege prin *filantropinism* transformarea educaţiei într'o ocupaţie liberă şi plăcută a copilului, respectarea copilăriei, astfel ca să alcătuească, în ea însăşi, o părticică fericită de viaţă: un desiderat cerut de cea mai curată iubire de oameni, de *filantropia* cea mai bine înţeleasă.

Pentru realizarea acestui deziderat, se căută ca învăţătura să nu se deosibească mult de ocupaţia de predilecţie a copilului, de joc; să se înveţe cele mai serioase lucruri, fără aerul ursuz şi deprimant al învăţăturii silite şi pedante. De aceea se făceà un războiu sistematic în contra învăţăturii pe dinafară a regulelor gramaticale şi a catechismelor religioase, cari nu erau decât o sinteză bizară de propoşiţii abstracte, neînţelese de mintea, nesimţite de sufletul copilului. Tot formalismul acesta sec, arid, rece se căutà să se înlăture şi să se pună în loc cultura inteligentă şi adevărată a judecăţii, a gustului, a inimii.

Ca urmare a acestui înţeles dat *filantropismului:* respectarea legilor naturii, după cari puterile şi facultăţile sufleteşti apar şi se dezvoltă în copil. Deci, naturalismul lui Rousseau adaptat la regulele didactice.

Natura omenească în copil să fie dezvoltată treptat, treptat, prin exerciţiul forţelor interne, nu prin grămădirea de cunoştinţe primite pasiv, din afară. Simţurile lui, judecata, voinţa, toate să se exerciteze, să se dezvolte şi formeze din contactul cu lucrurile şi cu oamenii — cu mediul. Exercitarea lor, provocată astfel de împrejurări reale, le va face să crească în mod firesc transformând ceea-ce eră numai sub formă latentă, în forţe actuale şi reale.

## III.

Scriitorul şi pedagogul practic, care a realizat mai complect idealul acesta al filantropismului, într'o instituţie rămasă celebră, este Basedow.

Basedow, influenţat pe deoparte — şi 'n mare parte — de Rousseau, iar pe de alta de Locke, a ştiut, prin talentul lui extraordinar de propagandist, să atragă atenţia Europei întregi asupra unei opere practice de educaţie. El este complementul necesar al spiritului lui Rosseau — teoria transformată în practică. După ce opera lui Rousseau a deşteptat spiritele, întreprinderea lui Basedow a simbolizat trebuinţa practică a timpului, dornirea către acţiune.

Întâia lui scriere, în care-şi formulează mai concis şi mai sistematic ideile şi planurile, apare în 1768. Este un fel de apel-circulară către puternicii timpului, către regi şi prinţi din toate ţările: «*Către filantropi şi puternici, despre şcoli, studii şi înrâurirea lor asupra spiritului public*».

Dela Luther nu s'a mai văzut o astfel de adresă-circulară, cu o înrâurire atât de reală, ca aceea a lui Basedow. Toţi s'au simţit obligaţi să răspundă. Şi răspunsul nu erà o simplă adesiune. Basedow cereà sprijinul material, ca să poată întemeia o instituţie mare pentru educaţia genului omenesc, unde să se adune forţele pedagogice cele mai alese din toate părţile, unde să se formeze viitorii educatori ai omenirii din orice ţară — un fel de institut *pedagogic* destinat a formà educatori şi 'n acelaşi timp a dà pilda reală despre modalitatea unei educaţii perfecte, după metoda cea mai raţională, aplicată la copii veniţi din orice ţară, fără deosebire de origine, de naţionalitate, de credinţă religioasă.

O astfel de idee nu puteà să rămână fără răsunet în sufletul filantropilor, în sufletele însetate de glorie, în sufletul cârmuitorilor şi al gânditorilor. Oameni puternici, bogaţi, prinţi şi regi, şi-au deschis cu dărnicie punga. Gânditorii au aplaudat.

Între aceştia, e destul să citez numele lui

Kant, care se exprimă cu entusiasm neţărmurit despre instituţia ce urmă să se înfiinţeze. El vede, în acest plan şi'n această întreprindere o revoluţie necesară. În zadar s'ar căutà să se îndrepte lucrurile, să se pună educaţia genului omenesc pe cale justă prin reforme încete. Numai prin o revoluţie generală, prin forme noui şi mijloace energice se poate ajunge scopul. Şi pentru aceasta ne trebue o instituţie, care să fie ajutată de toată lumea. La această instituţie model vor venì toate neamurile să ia pildă şi să ducă în ţara lor modelul *viu* de realizat. Dacă ne vom grăbì să înmulţim astfel de instituţii pretutindeni, înainte de a vedeà una perfectă, vom stricà totul, vom stricà şi modelul, prin lipsa de ajutor de care are nevoie ca să ajungă la dezvoltarea desăvârşită.

Împărăteasa Rusiei, regele Danemarcei, regii şi prinţii germani, pe întrecute, au dat contribuţiile lor băneşti, sprijinul lor material la înfiinţarea acelei instituţii ideale — dorind să contribuiască astfel la o revoluţie, una din cele mai mari revoluţii pacinice în dezvoltarea spiritului omenesc. Numai Ecaterina II dă 1000 taleri, şi regele Danemarcei 900.

Erà un nobil entusiasm, ieşit din convingeri adânci, entusiasm ce nu s'a mai văzut de atunci în materie de educaţie; erà timpul credinţelor, în puterea nemărginită a ideii, epoca generoasă şi

naivă a utopiilor. Filosofia secolului al XVIII-lea, aşà cum se răspândise în stratele culte întinse ale Europei, cum o găsim în capul lui VOLTAIRE, ROUSSEAU, FREDERIC CEL MARE, nu erà filosofia rezervată şi prudentă a timpului nostru, nu erà filosofia eşită din aprofundarea legilor evoluţiei încete a neamului omenesc: erà filosofia, care credeà că e destul să ai o idee şi un sistem clar despre lume şi să vrei să-l realizezi, pentru ca idealul şi perfecţia să se poată realizà îndată, văzând cu ochii.

Mai toţi reprezentanţii de seamă ai secolului al XVIII-lea, sunt pătrunşi de această credinţă. De aceea l-am numit secolul *neistoric*.

## IV.

Şi astfel, ajutat din toate părţile, BASEDOW a putut să înfiinţeze la *Dessau* celebrul *Philanthropinum*.

Când a început opera, dispunea de 15 mii taleri, adunaţi prin cotizaţii.

La ajutorul material, s'a adăugat cel intelectual. Colaboratori distinşi şi convinşi, ca şi el, de importanţa întreprinderii şi de mijloacele raţionale de cari au să se servească, au venit să-l secundeze. Între aceştia, trebue să citez numele lui WOLKE.

WOLKE a făcut mult ca institutul să prinză. Căci BASEDOW, aveà fără îndoială un talent extraordinar

de propagandist; era un scriitor aproape tot aşà de impresionant ca şi Rousseau; ştià să-şi prezinte ideile sale sub o formă insinuantă, ştià să se impuie, era un polemist înspăimântător: vedeà răul cu ochi ageri şi puteà să-l zugrăvească energic; mai aveà, după Goethe, darul de a vorbì *mare* şi de sus, aşà că impresionà şi se impuneà; dar cu toate aceste calităţi, era lipsit de una: de tactul practic al organizatorului şi al administratorului. În relaţiile lui cu oamenii, nu era deloc dulce, afabil, apropiat, sociabil; era tot ce poate fi mai contrar unui caracter culant: înţepător, totdeauna gata cu o persiflare, speriând pe cei timizi şi intimidând chiar pe cei îndrăzneţi. Goethe, în «*Wahrheit und Dichtung*», îl descrie cu fineţe, ca o personalitate puternică, vibrantă, continuu în acţiune, excitând cu o glumă, îmboldind cu o răutate. În societatea în care intrà, apăreà ca un vârtej. Erà destul să simţă despre cinevà că are o anumită parte slabă, pentru ca să-i sgândărească necontenit rana, adesea până la sânge, până ce vedeà durerea.

Observase, de pildă, că lui Gœthe îi displăceà fumul lulelei lui. Îşi fumà neturburat pipa şi, când erà mai aproape de Gœthe, îi dădeà fum de tutun în ochi, până ce îl plictisià. Gœthe, ca să se răzbune, dăduse lulelei un nume ştiinţific: *luleaua Basedowiană*. Tarele spirit al pedagogului

primia terminologia ca o graţiositate şi-i răspundeà poetului, imperturbabil, cu un val de fum de tutun.

Dacă n'ar fi avut colaboratori ca Wolke şi alţii, institutul n'ar fi durat, nici cât a durat. Şi n'a durat tocmai mult.

*Philanthropinum* s'a întemeiat la 1774. Deşi luase, fireşte, conducerea pe seama lui, Basedow a lăsat-o de fapt în grija lui Wolke, ocupându-se singur numai de mersul general al ei.

Organizarea şi funcţionarea *Filantropinului* este interesantă. Voiu arăta-o în liniamentele ei generale.

În această instituţie de educaţie culmineazâ şi se concretizează o întreagă direcţie culturală, caracterizată prin respectul pentru natura omenească şi pentru dreptul omului la fericire.

Având de natura omenească o ideie optimistă, considerând că omul e, din fire, înzestrat cu porniri bune, noua direcţie pedagogică trebuià să tindă a educà şi instruì fiinţa omenească întrebuinţând *mijloace hedonice.*

Aceasta însemnà în fapt — nu numai în teorie — o revoluţie întreagă faţă cu procedarea trecutului, erà traducerea în act a unor aspiraţii ivite — ici, colo, — la pedagogii mari, dar pe cari nimeni nu îndrăznise să încerce a le realizà.

Pentru ca învăţământul să corespundă idealului filantropinist, erà natural ca instituţia să se inte-

reseze 1) *de ființa fizică a omului;* apoi 2) să aibă grija de *formarea acelor aptitudini* ce fac pe om să devie un izvor permanent de fericire, atât pentru el cât și pentru alții, adică *educația morală.*

În adevăr, școala filantropinistă puneà la temelia sa educația *fizică;* în al doilea rând, și mai presus de instrucție, puneà apoi educația *morală;* și numai în al treilea rând, *educația intelectului.*

În principiu ca și în practică, se căutà să se facă astfel ca învățământul să devină o plăcere, să nu se simtă deloc oboseala, să n'aibă nici pe departe semnele muncii.

Apropierea instrucției de joc, organizarea jocurilor cu scopul de a fi instructive: iată principiile didactice pe care se bazau metodele de învățământ ale *Filantropinului.*

## V.

Să intrăm puțin în detalii.

Pentru educația fizică se dà cât se poate mai multe exerciții și de tot felul: *jocuri, alergări* și, mai presus de toate, *exerciții de înotat, lupte, excursii lungi pe jos, gimnastică.*

E de remarcat că din instituția filantropinică se naște, pentru prima oară în lumea școlară, o mișcare mai sistematică pentru educația fizică. Cei

mai mari maeştrii şi teoreticiani ai gimnasticei, în Germania, acei de cari se leagă gloria educaţiei fizice, au stat în legătură cu instituţiile filantropinice. Citez două nume, pentrucă se vor întâlni de câte ori va fi vorba de dezvoltarea gimnasticei în Europa: Guts-Muts şi Jahn.

Pe lângă gimnastică, jocuri şi escursii, găsim o inovaţie: complectarea educaţiei omului prin *lucrul manual* — ateliere în care elevii îşi petreceau o parte din zi, lucrând.

Ideia porneşte dealtmintrelea mai de departe, o găsim încă la J. Locke, dar mai cu căldură propagată la Rousseau.

E destul apoi să citez orariul, să arăt împărţirea timpului de ocupaţii, ca să se vază cum se avea în vedere buna stare fizică a elevilor, înainte de toate.

Iată cum îşi întrebuinţau elevii orele:

*7 ore somn;*

*5 ore, maximum, pentru studiu.* Dar din aceste cinci ore, cel mult 3, excepţional 4, se petreceau sedentar. În acestea intrau orele de desen, ce nu se puteau face decât în clasă, fiecare elev şezând la locul său. Celelalte studii însă se făceau sub formă de joc şi mai ales la aer liber. Pentru studiul geografiei, de ex., pe nişte coline se săpau formele ţărilor, cu accidentele naturale: munţi, râuri, văi, dealuri, etc.

*3 ore pe zi pentru danț, lupte și muzică,*
*2 ore pe zi lucru manual în atelier,*
*1 oră pe zi pentru rânduirea cărților și a hainelor,*
*6 ore pe zi pentru masă și recreație.*

O întrebare parcă o văd formulându-se.

Dacă elevii puneau atâtea ore pe zi pentru distracție și numai cinci pentru studii, *când se învață și ce se învață?*

Răspunsul îl putem află, observând organizarea și funcțiunea unei școli din timpul nostru, din Anglia, care se poate dà ca model, atât pentru educație cât și pentru instrucție: școala d-rului Reddie din departamentul Abotsholm unde găsim întrebuințat timpul aproape tot așà ca și în «*Philanthropinum*», și tot cu acelaș scop: de a face din studiu, nu o muncă plictisitoare, ci o distracție, o plăcere. Deosebirea e că, pe când în școala engleză învățătura are totuși înfățișarea unei munci — de și a unei munci plăcute — în instituția filantropică găsim calitatea jocului covârșind pe aceea a muncei, așà că nu se mai vede deloc intenția de «a lucrà».

Aceasta e și partea de critică serioasă ce se face sistemului de educație filantropinist, căci e o deosebire esențială între a face munca plăcută și a o schimbà cu totul în joc.

## VI.

Acelaş principiu fundamental şi în *educaţia morală*. Mijlocul de a influenţà voinţa omenească e cu deosebire de natură hedonică: încurajare, răsplată, îndemnuri. Se resping pedepsele, mijloacele dureroase în general. Totuşi nu în mod absolut în practică. E chestie de mod şi grad.

Fiind vorba de pedepse, să relevez bunăoară una, demnă de meditat, pentru principiul pedagogic ce stă la baza ei.

Când un elev se făceà vinovat de ceva mai grav, se scoteà de la ora de studiu şi se trimeteà la atelier.

Bine se făceà? Iată o problemă pedagogică sau de psihologie aplicată la educaţie.

Consideraţi urmările.

Dacă se voià prin aceasta să se dezvolte interesul pentru studiu, neapărat că mijlocul puteà fi mai sigur, decât acela de a se dà tocmai cartea ca pedeapsă, şi de a se cere bunioară învăţarea, transcrierea lecţiei ce nu se făcuse. Acest din urmă mijloc, mai uzitat încă şi azi, contribue tocmai să dezvolte aversiune pentru studiu; rezultatul ce'l căpătăm e contrar celui dorit.

În instituţia filantropinistă, dându-se munca manuală ca pedeapsă, se aruncà desigur asupra ei,

acea atmosferă de desgust şi aversiune ce însoţeşte orice lucru dat ca pedeapsă.

Şi se poate invocà măcar scuza de a fi voit să ridice prin aceasta valoarea studiului?

Nu credem. Nu puteau aveà această intenţiune filantropiniştii practici şi utilitari, cari susţineau că pentru omenire mai multe merite are acel ce a adus cartofii, decât genialul autor al Iliadei şi Odiseei.

Şi tot din cauza aceasta nu puteà fi în mintea lor de a depreţia munca manuală, deşi efectul trebuia să fie acesta, pe baza legilor psihologice immutabile.

Între mijloacele de *întărire a voinţei* în contra eventualităţilor protivnice ale soartei, găsim la instituţia lui Basedow, unul ce merită a fi relevat pentru originalitatea lui curajoasă.

Cam odată pe lună, elevii erau puşi în situaţiuni penibile, ca să se înveţe cu durerea. În ziua aceia, care purtà numele de *Casualtag*, copiii trebuiau să se aştepte a fi lăsaţi nemâncaţi, sau a li se dà drept gustare pâne cu apă, ori a fi lăsaţi să doarmă afară pe paie, ori a fi expuşi să meargă pe ploaie, ori la altă surpriză neplăcută.

Basedow se apropià, prin aceasta, de principiul educativ spartan, care nu trebuie condamnat aşà de uşor, cum se face de obiceiu. Deprinderea cu

durerea, întru cât ar fi posibilă în condiţiile date de organizarea modernă şcolară, n'ar fi rău să se încerce. Căci, omul care, în tot timpul educaţiei, a fost păzit de orice eventualitate neplăcută: pe vremea rea a stat totdeauna în casă; numai rar — şi numai ca pedeapsă — a fost lipsit de unele feluri de mâncări favorite, etc., e pregătit mai de grabă să simtă în mod exagerat, mai târziu, orice abateri dela acest complect de satisfaceri a trebuinţelor, chibzuite aşà de bine de alţii şi date totdeauna fără excepţie.

## VII.

Să vedem cum se dă şi *învăţătura* pe baza principiului *hedonic.*

Pentru învăţarea limbilor, bunioară, voiu cita câteva exemple.

La această instituţie, în care tot ce se învaţă aveà în vedere folosul practic, găsim, spre marea noastră mirare, un obiect condamnat în teorie: *limba latină,* a cărei utilitate nu mai eră simţită către sfârşitul sec. XVII-lea. Pentru învăţarea limbii latineşti, însă, se întrebuinţà un mijloc ce o făceà să fie învăţată cel puţin uşor: jocul.

Limba latină se predà şi în acest institut în scop de a se restabili limba latină vorbită, pen-

tru comunicarea între oameni, ca o limbă vie. Şi, ca o limbă vie, se învăţă din practică, fără carte.

Argumentul de reclamă al institutului eră: copilul în această şcoală n'are nevoie decât de o jumătate de an, ca să înveţe latineşte aşà, încât s'o poată înţelege şi vorbì. Iar dacă voeşte s'o înveţe mai corect şi gramatical, îi trebuie un an întreg. Metoda aceasta o practicaseră ca profesori în familie; un copil dela vârsta de 9 ani a învăţat astfel în vre-o 2—3 ani, pe lângă limba latină, cunoştinţile, ce posedă un elev de gimnaziu din timpul lui.

Care eră procedarea? Şi se ajungeà în adevăr la acest rezultat?

Da, se ajungeà. Şi o parte din rezultat s'a arătat într'un examen public, după un an şi jumătate dela înfiinţare.

Basedow, care se pricepeà de minune în a bate toba, ştiù să anunţe examenul acesta public cu atâta sgomot, încât mulţi, foarte mulţi au venit să-l vază, ca o minune. Pedagogi serioşi, scriitori, filosofi au alergat la Dessau. Prinţul Leopold Franz le-a făcut primire măreaţă tuturor acestor peregrini şi examinatori pedagogi, cari voiau să asiste la reprezentaţia propusă de Basedow, trâmbiţată cu un program foarte bogat. Şi, după descrierea unuia dintre ei, ne facem o ideie despre modul cum se predà în acest institut.

Rezultatul a fost uimitor. Orice elev era în stare să citească latineşte, ori unde se deschidea cartea, *libro aperto,* deadreptul în limba maternă, fără ca să se încurce — ca şi cum ar fi fost cartea scrisă în limba lui.

S'ar fi putut crede, că spectatorul era victima unei iluzii. Nu. În faţa lui era, cu siguranţă o realitate.

Cum se procedà la învăţarea limbii latine?

Pentru memorarea cuvintelor se recurgeà la jocul cunoscut: «de-ascunsele» *(Versteck-Spiel).* Se scrià pe partea opusă a tabelei un cuvânt în latineşte, din o categorie anumită (părţile corpului de ex). Copiii trebuiau să ghicească cuvântul scris şi să repete, pentru aceasta, toate cuvintele ce se raportau la părţile corpului — *manus, digitus, caput,* etc. — până ce nimereau pe cel scris. Cel ce ghiceà, dădeà un gaj, şi jocul continuà, scriindu-se alt cuvânt [1]). Se treceà la categoria cuvintelor însemnând animale: se scrie, bunioară, *mus.* Ce s'a scris? Elevii spuneau: unul — *camellus;* altul — *elephas;* altul — *leo,* etc.

Încă un joc: Se puneau elevii în rând, iar unul

[1]) Acest joc s'a încercat la *Seminarul pedagogic din Iaşi* pentru limba latină şi franceză, şi a dat bune rezultate.

din ei în faţa lor le comandă în latineşte anumite mişcări, pe cari ei trebuiau să le execute: *Oculos claudite, circumspicite, imitamini sutorem.*

Sau altele: lătraţi ca câinii, faceţi ca pisicile, etc. Fireşte, pentru a execută mişcarea, ei trebuiau s'o înţeleagă mai întâiu.

Iacă un mijloc de a învăţă pe nesimţite limba latină.

Wolke, găsise mijlocul de a preface în joc, deşteptând atenţia în acelaş timp, orele destinate mai tuturor studiilor. La desen d. ex., cereà elevilor să-i spună, în latineşte, fiecare ce dorià să deseneze el pe tabelă.

Unul cereà leul — *leo;* Wolke începeà o figură cu un cioc. Atunci elevii protestau imediat, tot în latineşte: «*Non est leo. Leo non habet rostrum*».

Altă dispoziţie pentru studiul limbilor noui erà următoarea: *dela vârsta de 7 până la 9 şi în timp de doi ani, cele mai multe din obiectele de studiu se predau în limba franceză;* aşà încât copiii citeau, auziau şi vorbiau de două ori mai mult în franţuzeşte decât în limba maternă.

Dela 9 la 12 ani, raportul se schimbà: jumătate din timp se predà în latineşte (se vorbià şi se citeà latineşte), un sfert în franceză şi un sfert în germană. În cei din urmă 3 ani se predà $^1/_3$ din timp în fiecare din aceste trei limbi.

Gramatica se făceà, numai după îndelungate exerciţii, în ultima jumătate de an.

Dintre limbi, se omiteà intenţionat l. greacă. Se insistà mai mult asupra ştiinţelor naturale, matematicelor, fizicei, geografiei, istoriei. Învăţământul purtà caracterul realist.

## VIII.

Şcoala propriu zisă erà împărţită în trei secţii:

1. *Secţia copiilor din familii bogate,* pensionarii ce plătiau mult. Aceştia erau primiţi cam de pe la 7 ani în sus până la 18.

2. *Secţia săracilor,* dela 11—15 ani, ce plătiau foarte puţin; unii de loc. Pe aceştia Basedow îi prepară *pentru o carieră anumită.* Şi prima carieră la care se gândise, erà acea de profesor pentru oraş ori pentru familiile bogate.

3. Pe cei mai puţin înzestraţi îi destinase *a fi* şi *devenì* servitori în familii bogate. *Aceasta erà secţia famulanţilor.* Famulanţii primiau instrucţie şi educaţie în *Filantropin* făcând pe servitorii elevilor bogaţi. Se dà prin aceasta o ideie intuitivă de raporturile reale ale claselor sociale!

4. Se mai poate distinge o categorie de interni, tinerii veniţi acolo, şi aleşi de Basedow, în scopul de a se perfecţionà în *teoria şi arta educaţiei,* prin practica făcută în instituţie. Kant lăudând

instituţia, relevà tocmai această parte din scopul ei: *pregătirea viitorului educator*. Filantropinul dà, astfel ocazia a formà cât mai mulţi profesori după adevăratele metode de educaţiune, cari se puteau împrăştià apoi la toate şcoalele.

## IX.

Răul de căpetenie al instituţiei a fost lipsa de armonie între conducătorii ei, din cauza temperamentului nesociabil al lui Basedow, despre care Herder ziceà revoltat că nu i-ar încredinţà «nici măcar viţeii» să-i conducă, ne cum o instituţie culturală. S'au schimbat directori peste directori; în cele din urmă însuşi Basedow s'a retras.

Nu mă pot oprì de a vorbì asupra personalităţii distinsului pedagog, cu câteva note biografice.

Avem şi aci a face cu fatalitatea eredităţii, în parte.

Tatăl său, fusese o fire hărţăgoasă şi răutăcioasă. Mama lui, o femee blândă — ce-i drept — şi liniştită, dar căzută în melancolie adâncă, ce contrastà în mod apăsător cu caracterul tatălui său.

Astfel, între un tată brutal şi o mamă posacă, Basedow, simţindu-se străin sufleteşte, a fugit din casa părintească şi a trăit în casa unui doctor de

ţară. Acesta l-a ţinut câtva timp; apoi l'a silit să se întoarcă în oraşul său natal, la Hamburg.

În Hamburg a trăit Basedow dând lecţii, meditând pe elevi. A trebuit să treacă prin câte greutăţi, ca să ajungă în cele din urmă, să-şi continue studiile la Universitatea din Lipsca. Aici, remarcat de o familie bogată, fù luat ca preparator. Avù ocazia astfel de a încercà diferite metoade de predare, fie din dragostea pentru copii, fie pentru a-şi face obiectul interesant şi a atrage atenţia asupră-şi. Se servià de «*Orbis pictus*» a lui Comenius. Din ea s'a înspirat pentru a face mai târziu o «carte universală», cu imagini.

În timpul acesta îşi complectează învăţătura şi îşi adună impresiile asupra îndeletnicirii lui didactice. Recomandat ca profesor de filosofie şi retorică la o şcoală de nobili, face cunoştinţă cu oameni mari ca Goethe, şi alţii, şi îşi îndreptă atenţia asupra teologiei. In această direcţie, însă, scrise lucruri ce a revoltat lumea.

Părăsì şcoala şi poate că ar fi rămas cam desorientat în viaţă, dacă nu apăreà atunci în Franţa, opera monumentală a lui Rousseau «*Emile*». Această carte avù asupra lui Basedow un efect extraordinar; îl însufleţì din nou pentru un ideal ce se luminà mai limpede acum înaintea lui. «*Emile*» a avut darul de a fixà toată activitatea lui Basedow pe tărâmul pedagogiei.

## X.

*Filantropinul* risipindu-se, apar după modelul lui, în diferite părţi ale Germaniei, numeroase *asociaţii* de oameni, cari colaboraseră cu Basedow în *Dessau*, sau cari văzuseră această instituţie, ori se conduseseră de principiile şi de normele ei.

Dintre aceştia, numim un eminent scriitor în pedagogie pe Salzmann, care merită să fie cetit şi azi [1]). Dela Salzmann trebue reţinut o cugetare preţioasă pentru educatori: Când vedem lipsa de efect şi de succes a influenţii noastre, să căutăm cauza mai întâiu în noi, şi apoi în copil.

In toată instituţia lui Basedow trăieşte spiritul *realizmului*. Se dă atenţie deosebită ştiinţelor pozitive: matematicei, ştiinţelor fizice, ştiinţelor naturale, geografiei. Se dă de asemenea un imbold studiului limbilor vii, educaţiei fizice şi lucrului manual. Limba latină, dacă se păstrează, este mai ales pentru importanţa mare ce i se atribuiă încă. Idealul de a formă scriitori şi oratori însă, este lăsat la o parte.

Se căută să se formeze oameni pentru viaţă. Se dă cea mai mare importanţă limbilor vii şi studiilor realiste, ştiinţilor pozitive.

---

[1]) *Krâbsbüchlein*, scrisă cu mult spirit şi putere de persiflare a defectelor pedagogice; şi *Ammeisenbüchlein*.

Către sfârşitul secolului al XVIII-lea, realismul începe să vază ridicându-se în potriva lui valul puternic al *neo-humanismului*, care pune din nou centrul de greutate al educaţiei, nu în studiile cunoştinţilor despre lume, ci în formarea omului după un ideal luat din inspiraţia clasicităţii.

Curentul *neo-humanist*, îmbrăţişat de reprezentanţii de seamă ai culturei europene în genere, se respândeşte mai ales prin scriitori ca Herder, Lessing, şi alţii.

## Prelegerea XII.

# HUMANISMUL ŞI REALISMUL

### către sfârşitul sec. XVIII

1. Curentele culturale şi pedagogice nu se urmează totdeauna şi numai decât în epoce succesive; se găsesc simultan, adesea, în aceeaşi epocă, dominând când unul când altul; şi caracteristica timpului se dă după spiritul curentului dominant.

2. Direcţia nouă, ce iea mişcarea pedagogică a sec. XVIII, către sfârşit. Reprezentanţii clasici ai *neo-humanismului:* Herder, Fr. Aug. Wolf, W. V. Humboldt. Caracterul neo-humanismului.

Neo-humanismul caută să pătrunză în organismul şcolar. Ce câştigă spiritul din contactul cu producţiile spiritului clasic elin. Apologia clasicităţii eline făcute de Herder.

3. Mişcarea pedagogică în acord cu tendinţele dominante ale culturii epocei. Spiritul neo-humanismului reprezintat în arta şi literatura timpului. Winckelmann, Lessing, Goethe, Schiller.

4. Reforma spiritului şcolar ajutată şi impusă de spiritul public al culturei timpului.

Iohann Mathias Gessner formulează scopul şi metoda

învățământului clasic, după trebuințele noui ale epocei. Studiul autorilor clasici ca mijloc pentru cultura formală a omului.

5. Metoda *statarică* și *cursorică* în predarea limbilor moarte.

6. Metoda cursorie ilustrată printr'un exemplu luat din istoria învățământului nostru secundar. IRIMIA CIRCA.

7. Caracteristica generală a humanismului și filantropismului sau realismului. NIETHAMMER.

## I.

Faust se plângeà că în el sunt două suflete. Câte suflete s'ar puteà descoperì în conștiința unui secol! Numai în ce privește concepția despre idealul educației găsim cel puțin două în conștiința secolului XVIII.

Două tendințe puternice se băteau în conștiința acestui secol: direcția *realistă* și cea clasică, *humanistă*, producții ale spiritului naturalist-realist și ale celui clasic humanist.

Dar aceste faze, deși clar deosebite logicește, au fost totuși amestecate câtva timp; căci, de sigur, nu trebuie să ne închipuim că ele au venit numai-decât succesiv în ordinea absolută a timpului, că până la o epocă a domnit spiritul realist sau raționalist, apoi a încetat, și, în epoca următoare, la dată precisă, a intrat în scenă după el spiritul clasic-humanist. Numai în momentele culminante

putem distinge lămurit spiritul direcţiei dominante. Astfel, pe când domneşte una, cealaltă direcţie se găseşte în acţiune, lucrează să o surpe, până o răstoarnă, şi-şi face loc la domnie.

Aceste direcţii însemnate, cari încep odată cu Renaşterea, îşi dispută şi astăzi întâietatea în programele noastre şcolare şi formează încă o problemă actuală şi capitală a educaţiei. Timpurile cele mai fericite şi mai liniştite se pot socoti acelea, în cari unul dintre combatanţi a biruit şi a şi fost întronat. Aceasta s'a întâmplat în istoria secolului al XVIII-lea.

A fost o perioadă, când, bunioară în Germania, s'a stabilit, în mod nediscutabil, spiritul *realist,* în institutul dela *Dessau* al lui Basedow, şi după el în alte institute similare, croite după acest model.

Dar, către sfârşitul veacului mai ales, îşi caută stabilirea, aproape tot atât de generală şi exclusivă, curentul humanist nou — *neo-humanismul,* cum e cunoscut în istoria şcoalelor.

Din punctul acesta de vedere, se poate zice dar că secolul al XVIII-lea a avut, pentru organizarea şcolară, o soartă relativ mai liniştită.

Mult mai turburat este secolul al XIX-lea. Cei doi combatanţi se ridică cu forţe noi şi energia lor îi ţine pe amândoi încordaţi la luptă, şi problema de căpetenie ce se pune secolului, în privinţa aceasta, este de a face un pact, un com-

promis, între ambele direcţii, dându-se fiecăreia o parte din stăpânirea şcoalei. Pact s'a făcut şi a dus câteodată la soluţii bizare, cum se poate constată în şcolile noastre, unde spirite deosebite caută să se grefeze pe acelaş organism şcolar, şi în direcţia realistă, şi în direcţia clasică şi în cea modernă. In alte părţi s'a căutat să se ridice fiecăruia câte o bisericuţă aparte: şcoli reale, pentru mulţumirea spiritului realist, clasice pentru cel clasic.

Dar atunci se ridică problema armonicei dezvoltări a spiritelor şi a unităţii de cultură a timpului. Cultura clasică ori modernă să rămână oare atât de străină de spiritul realist, încât să nu fie în stare a pricepe şi aprecià valoarea ştiinţelor ce fac mândria civilizaţiei de azi? Şi spiritul realist să rămână aşà de unilateral şi de miop, încât să nu vază decât actualitatea, utilul şi prezentul şi să nu cunoască nimic din evoluţia spiritului omenesc? Să facem, adică, ceeace se chiamă o «soluţie de continuitate» în conştiinţa unităţii de dezvoltare a omenirii? Unul cu totul străin de prezent şi de activitatea lui, altul ignorând, sistematic şi din principiu, trecutul! Iată cele două chestiuni, pe cari acum le ridicăm numai, şi cari se ivesc destul de lămurit în secolul al XVIII-lea.

## II.

Să arătăm direcţia nouă, pe care o ia mişcarea pedagogică în secolul al XVIII-lea, mai ales către sfârşitul lui. Faza culminantă, de înflorire a neo-humanismului, în veacul al XVIII-lea, o găsim în epoca lui HERDER.

Trei oameni de şcoală şi de ştiinţă, trei scriitori, mai ales, reprezintă, atât în teorie cât şi în aplicaţia practică, spiritul *neo-humanist*. Este HERDER, în prima linie, marele spirit cu feţe multiple şi plin de concepţia largă a «humanităţii». Şi, pe lângă el, un filolog, ager la minte şi la scris, dar cu mai puţină generozitate intelectuală şi cu mai puţină pătrundere istorică decât HERDER: FRIEDRICH AUGUST WOLF; şi în fine WILHELM VON HUMBOLDT.

Caracterul *neo-humanismului* stă în reîntoarcerea spiritelor, cu admiraţie caldă şi convinsă, către operele de artă ale anticităţii, către creaţiile geniului clasic, atât în formele lor plastice cât şi în literatură, — dar cu deosebire întoarcerea către creaţiile geniului *elin*.

Aci ne întâmpină o formă nouă a humanismului. Până atunci, totul se reducea la latinitate. Autorii latini, *Roma*, cu toate monumentele şi tesaurele ei de civilizaţie: iată prisma prin care se privea civilizaţia lumii. CICERO era modelul. Apoi, poeţii

clasici și ceilalți prosatori. Și modernii se siliau nu numai să-i citească și să-i înțeleagă, dar să-i și imiteze. Aceasta era școala veche a humanismului sau clasicismului.

Către sfârșitul veacului al XVIII-lea, se schimbă direcția de cugetare. Centrul, către care se îndreptează spiritele, pline de entusiasm, ca spre un paradis al idealului humanist, este *Grecia*. A fi cult, a dezvoltă în tine *humanitatea*, în idealitatea ei pură, începe a însemnă acum: a căută să-ți modelezi imaginația, caracterul, concepția întreagă după modelul antic-clasic al *elenismului*.

Această direcție caută să se introducă în viața școalelor. Centrul de gravitație se pune pe clasicismul *elen*.

Herder este apostolul, marele preot al helenismului și în literatura modernă universală, și în ce privește propaganda pentru organizarea școalei pe acest principiu. Să se citească autorii antici, în special elini pe lângă cei latini, cu intenția clară nu de a imită technica literară a scrisului lor, ci de a descoperì germenii *umanității*, spiritul clasicității, și de a le însușì. Dacă vei reușì să pătrunzi spiritul acesta de ordine și armonie, de simplitate și preciziune, de măsură și echilibru, de grație și euritmie, așà cum se găsește în spiritul elin, — zice Herder — indiferent în ce limbă vei vorbì sau vei scrie, pretutindeni vei

duce cu tine acea distincţie şi graţie, acea măsură şi mlădiere de stil, acea scurtime şi bogăţie în expresii, fiecă vei vorbì limba ta maternă sau oricare alta. Vei fi *clasic* în expresii şi vei duce cu tine imaginile, formele ideale, câştigate din contactul cu spiritul clasic.

Astfel Wolf propune un plan de organizare de şcoli, în cari să se dea întâietatea învăţàturii limbii şi literaturii eline.

## III.

Ca să înţelegem noua mişcare a gândirii pedagogice, este necesar să ne aruncăm privirea în afară de şcoală, în afară de cercurile oamenilor de studii, spre a vedeà cum erà atmosfera ambiantă a culturii. Se va învederà astfel încă odată, că şcoala în organizarea ei nu făceà decât să se adapteze la cerinţele spiritului dominant, care căută să imprime şi şcoalei pecetea lui.

Winkelmann dase epocei sale putinţa de a simţì şi admirà, în deplină cunoştinţă de lucruri şi cu toată sinceritatea, operele artei greceşti antice. Evocaţia entusiastului autor al *Istoriei artei* clasice antice ce a fost ca o revelare de frumuseţi nebănuite şi acum reînviate în faţa conştiinţii moderne înmărmurite de admirare.

Lessing făceà aproape acelaş lucru în altă direcţie, în literatură.

Pe timpul acesta domneà în literatura germană spiritul de imitaţie servilă a literaturii franceze. Se vorbeà de «*galomanie*», aproape ca şi la noi, până mai deunăzi mai ales. Tot ce erà francez, în literatură, în artă, serveà de model, se imità, se traduceà sau se localizà. Franţa erà nediscutatul *arbiter elegantiarum*, marele tiran al modelor în artă, litere, maniere; ea dà criteriul gustului şi al spiritului.

Oameni superiori, ca Lessing, cari înţelegeau că se găseà şi în geniul rasei germane un fond de explorat şi de revelat, o originalitate care se puteà manifestà şi educà, au ridicat steagul revoltei în contra imitării oarbe a spiritului francez. Dacă este vorba să imităm pe cineva şi să ne formăm la şcoala unor maeştri mai înaintaţi în civilizaţie decât noi, să mergem, ziceà el, la şcoala unui geniu mai apropiat de firea noastră, la Shakespeare.

Iar dacă vă place farmecul literaturii franceze, nu vedeţi că ilustraţiile, pe cari le admiraţi, sunt şcolari ai altor maeştri? Decât să învеţi dela un elev, nu e mai bine să mergi deadreptul la izvorul dela care a învăţat şi el, la maestru — la anticitate? Racine şi Corneile se adapă din izvorul geniului antic. Să mergem, dar, direct la obârşie,

să studiem geniul anticităţii eline. Şi din contactul cu el va trece, poate, şi în noi flacăra creaţiunii clasice.

Astfel se propagă gustul pentru literatura antică şi întoarcerea la anticitatea elină.

Dar aceia cari au dat un exemplu strălucitor, de ce vra să zică a creà în contactul cu spiritul antic, au fost cei doi mari luceferi: GOETHE şi SCHILLER.

GOETHE, luând chiar subiecte din anticitate, ca *Ifigenia*, a căutat să introducă şi forma literară antică, în poema sa *Hermann und Dorothea*. Atât de mult reuşeşte în creaţiile sale, să redeie în concret factura şi stilul geniului antic, încât mulţi dintre contemporanii săi îl numiau «grec», iar SCHILLER se uità la el cu acea uimire admirătoare sinceră a geniului ce vede idealul, îl înţelege, dar simte că altul este fericitul menit să se apropie de el.

Totuşi găsim şi la SCHILLER exemplu de pătrundere prin intuiţie adâncă şi de asimilare a clasicismului antic elin. Cetiţi, bunioară, *Die Braut von Messina*. Vi se va părea că citiţi o dramă de SOFOCLE. Se dovedià astfel de fapt că geniul german, mergând ca şi cel francez la scrierile clasicismului antic, isbuteşte şi el a se formà după acest model şi să creeze opere clasice.

Firește că marii poeţi, ca GOETHE şi SCHILLER,

n'au rămas sclavi ai anticităţii. Au câştigat din contactul cu clasicitatea elină ceiace voià HERDER: *humanitas,* spiritul măsurii, al ordinei, al demnităţii şi al simplităţii, al gustului curat. Şi acest spirit l'au dus şi l'au izvodit în producţii moderne, cari formară mândria geniului german şi floarea literaturii universale.

## IV.

Când, dar, oameni ca WINKELMANN, LESSING, HERDER, SCHILLER, GOETHE vorbesc cu atâta pricepere adâncă şi entusiasm cald de anticitate, în special de cea elină, puteţi să vă închipuiţi, că aceşti dătători de norme şi făcători de modă n'au fost singurii humanişti în epoca lor. In jurul lor roiau imitatorii, mai mult sau mai puţin talentaţi.

Spiritul public se pătrundeà de importanţa studiilor clasice şi de necesitatea de a ne formà, de a ne *reformà* după modelul studiilor antice, atât în producerile literare cât şi în cele artistice.

Astfel se explică, pentruce HERDER, FR. AUG. WOLF şi W. V. HUMBOLDT, în planurile şi activitatea lor de reformatori ai şcoalei, au avut un succes aşà de repede şi desăvârşit. N'au întâmpinat rezistenţă din partea massei contimporanilor; din contră, n'au făcut, decât să se supuie

conştiinţii timpului. Ei formulară deziderate şi în organizarea şcolară.

Spiritul public, pe de altă parte, a fost şi el înfluinţat de şcoală. El, care a hotărît o formă nouă de învăţământ, a fost la rândul lui, cu încetul, potenţiat de funcţionarea institutelor de educaţie.

Intre cei mai destoinici întemeietori ai *humanismului* şcolar, trebue să contăm pe pedagogul şi filosoful Gessner.

Iohann Mathias Gessner, profesor la *Universitatea din Göttingen*, — înfiinţată la 1737 ca organ cultural al ideilor dela sfârşitul secolului XVII, şi începutul secolului XVIII-lea) — nu ajunge încă la forma humanistă nouă: cultura clasicismului grecesc; rămâne tot la cultura clasică latină. Insă schimbă metoada şi scopul învăţământului latinităţii. El nu cere ce se pretindeà şi practică înainte în şcoli: să se înveţe latineasca pentru a se scrie şi vorbì — ci numai pentru a înţelege şi pentru a se formà spiritul, a se ascuţì mintea, a se dezvoltà forţele sufleteşti, ca mijloc de educaţie formală a omului.

## V.

Schimbare fundamentală şi de o însemnătate mare în ce priveşte scopul şi direcţia învăţământului clasic.

De aci atârnă şi felul metodei.

Dacă clasicismul degenerează, şi lumea începe să se lepede de el şi lasă să triumfe repede şi definitiv realismul, — aceasta vine din cauza scopului ce se urmăreşte, şi a metoadei. Scopul de a învăţà să vorbim şi să scriem limbile moarte, nu mai e pentru timpul nostru ; iar metoda, după cum arătà cu mare dreptate Gessner, este metoda desgustării de studiu, nu acea a pătrunderii şi entusiasmării pentru frumosul literaturii antice.

A citì câte o pagină dintr'un autor într'o oră; a stà la fiecare cuvânt, spre a face migăloase analize gramaticale ; a oprì spiritul elevilor la tot pasul cu amănunte pedante de erudiţie şi de gramatică ; a face din lectura înceată a unui autor un mijloc de tortură — este metoada cea mai nemerită pentru a desgustà de literatura antică.

În locul metoadei *statarice*, moarte şi ucigătoare de spirit, Gessner propune *lectura cursorie*.

Să se citească autorii, cât se poate mai repede şi mai complect. O operă literară să se citească întreagă, pentru ca să se poată dà o idee despre legătura ideilor, despre unitatea compoziţiei, despre coprinsul subiectului, despre frumuseţile răspîndite în întreaga operă, despre spiritul creaţiunii literare. Nu din fragmente incomplecte, nici din pagini răsleţe se poate înţelege şi aprecià o operă artistică.

Noua procedare a făcut o revoluţie în didactica învăţământului limbilor antice. Şi ceeace se puneà ca scop, erà *cultura formală*, iar nu instrucţia, erudiţia; sau câştigul moral, ce se puteà trage din lectura şi interpretarea inteligentă a autorilor clasici.

## VI.

În aceeaşi direcţie au mers elevii lui Gessner vestiţii Ernesti şi Heyne.

Ernesti, mergând în direcţia arătată de Gessner, ajunge a cetì cu elevii săi, într'un an, jumătate din scrierile lui Cicero şi 16 dintre cuvântările lui.

Nu ştiu dacă vre-unul dintre d-voastră o fi avut rara fericire de a fi cetit, în şcoală, cu ajutorul profesorului, măcar un singur discurs în întregime. Personal — v'o spun cu deosebită plăcere — am avut norocul să am în liceu ca profesor un latinist de prima forţă, pe neuitatul Ieremia Circa. Ceasurile de latineşte erau ceasuri delicioase, de recreaţie şi înălţare mintală. Ajunsesem să traducem noi, elevii, *libro aperto*, din Virgil ori din Cicero, ba chiar şi din *Horaţiu*.

Adeseori, când traduceà Circa, aveai iluzia că improvisează. Cu toată insistenţa lui repetată să nu ridicăm ochii din carte, se uitau fără voie la el, să vază, dacă citeşte ori vorbeşte, atât de fermecător,

de natural şi de emoţionant traduceà. Ieremia Circa erà unul din rarii profesori, cu o cultură întinsă şi aleasă, care cunoşteà anticitatea, aşà de limpede şi de sigur ca şi cum ar fi văzut-o cu ochii; şi pe lângă aceasta, erà mistuit în sufletul lui de focul de apostol al adevărului, al frumosului şi al iubirii de neam.

## VII.

În timpul acesta, când se dà lupta încă în domeniul teoriei, unul din gânditorii conştienţi de deosebirea scopului, metodei, şi curentului realist şi humanist, a precizat foarte lămurit cele două direcţii, făcând să încline însă judecata în favoarea humanismului. Acesta este Niethammer. Din caracteristica lui, extragem câtevà puncte.

*Realismul* şi *filantropinismul* urmăresc ca scop formarea omului pentru o carieră, pentru viaţă, — adaptarea la credinţele şi trebuinţile reale ale existenţei. Acesta este scopul, sau, cel puţin, unul din scopuri.

*Humanismul* vreà să formeze omul, dezvoltându-i forţele firesti în ele însele, fără preocupare de viaţa practică.

De acì, deosebirea şi în ce priveşte mijloacele acţiunei.

*Realismul* sau *filantropinismul* caută să deà

cât mai multe cunoştiţe utile; *humanismul* să dezvolte facultăţile prin cât se poate mai puţine cunoştinţe, exercitându-le, ca în urmă să-şi poată procurà singure cunoştinţele necesare şi îndeplinì bine orice scop practic în viaţă.

A pregătì pentru viaţă, — ziceà mai târziu HERDER într'un discurs, în care interpretà zicătoarea: «*Non scholae, sed vitae discendum*» — nu însemnează a dà şcolarului o pregătire specială pentru o anumită carieră, ci însemnează a-i dezvoltà facultăţile şi forţele, aşà încât ele să fie menţinute normal, gata de a reacţionà just în orice direcţie, în care l'ar duce pe om vocaţia.

Filantropinismul îşi alege ca cunoştinţe mai ales cunoştinţele de lucruri. Humanismul se serveşte mai mult de cunoştinţe luate din lumea sufletului, de idei privitoare la bine, la frumos, la adevăr, şi susţine că asupra acestora trebuie mai din vreme şi mai cu intensitate să se ţină atent spiritul tinerilor, pentrucă mai târziu, împinşi în vârtejul sbuciumat al vieţii, vor aveà mai puţin timp a contemplà aceste frumuseţi, aceste comori de simţiri. Cultura propriu zisă şi generală este mai la timpul său în epoca liniştită a spiritului. Va venì timpul adaptării la viaţă, şi aceasta se va face mai târziu şi mai cu succes.

Realismul susţine din contra, că facultăţile trebuesc dezvoltate în direcţia, în care omul e nevoit

să apuce, chemat de menirea lui în viaţă. Altfel, omul va ieşì din şcoală străin de viaţă şi stângaciu în mişcările lui, în practica vieţii.

Niethammer caută lămurit, din această comparaţie, să scoată în relief importanţa şi superioritatea culturii *clasice, formal-humaniste.* Persifleză folosul ridicul, care s'ar realizà din frecventarea deasă cu lucrurile, cu ceiace s'ar numì natura moartă, sau cu fiinţele inferioare, cu obiectele ştiinţelor reale. Ce educaţie, ce superioritate sufletească se poate câştigà din contactul tuturor mumiilor, colecţiilor de pietre, al păserilor împăiate, din desemnurile ştiinţelor naturale, din studiul material al omului? Când filantropinismul sau realismul nu cunoaşte din om decât partea lui neînsufleţită, când îi studiază muşchii şi oasele, ce câştigă el pentru suflet? Ceia ce-i trebue sufletului, ceiace îl hrăneşte pe el, este contactul cu sufletul. Din această natură vie îşi trage el forţa. Natura rece a lucrurilor moarte, dacă îl învaţă ceva, îl lasă străin de problemele mari şi însemnate ale vieţii omeneşti.

Chestiunea importanţei şi discuţia asupra valorii relative a acestor două direcţii, se continuă, nu s'a închis încă.

## Prelegerea XIII

# REALISMUL ŞI CLASICISMUL

### la sfârşitul secolului XVIII

(Urmare).

1. Triumful curentului humanist se consfinţeşte oficial în crearea universităţii din Berlin, ca organ social-cultural pentru reprezintarea şi afirmarea lui. Celebrităţile ştiinţifice şi didactice cari au ilustrat dela început noua universitate.

2. Curentul raţionalist-realist nu e lipsit de reprezintanţi şi de influenţă, nici în timpul de înflorire al humanismului.

Frideric-Cel-Mare. Indiferenţa lui faţă de mişcarea literară, culturală a ţării lui, tocmai într'un timp de strălucire a ei. Pe unii scriitori mari nu-i cunoştea deloc, de alţii avea idei greşite sau superficiale. Nepăsarea lui depărtă talentele, cari căutau aiurea medii mai prielnice creaţiei intelectuale.

3. Influenţa indirectă a lui Frideric-Cel-Mare asupra culturei ţării sale. Reprezentant al liberii gândiri, a ajutat prin fapte şi idei să triumfe *libertas philosophandi* în învăţământul superior.

Influența lui FRIDERIC-CEL-MARE asupra evoluției ideilor pedagogice. A favorizat introducerea filosofiei noi în învățământ. CRISTIAN WOLF.

FRIDERIC-CEL-MARE și noua metodă de a studiă autorii clasici, propusă de GESSNER și ERNESTI.

4. O idee curajoasă a lui FRIDERIC cu privire la modalitatea studiilor clasice. Citirea autorilor antici *în traducere* modernă, într'o limbă vie.

5. Pedagogia lui FRIDERIC CEL MARE. Căror științe dă el precădere? Programul studiilor din *Academia cavalerească*. In ce înțeles figurează și religia.

6. Reformele lui VON ZEDLITZ. *Seminarul pedagogic* dela Halle, pentru prepararea profesorilor, crearea catedrelor pedagogice la universități.

## I.

Direcția clasică triumfătoare câștigă o sancționare oficială, provocând înființarea unor noi universități.

Fenomenul nu e unic; se poate formulă aproape ca o lege. Când într'o societate se accentuiază puternic un curent de idei, o direcție culturală, trebuie să ne așteptăm și adesea și vedem, că se încheagă un organ social-cultural pentru reprezentarea și afirmarea acelor idei și direcții spirituale. În societate, astfel, ca și în dezvoltarea organismelor individuale, *funcțiunea crează organul.*

Am văzut acest fenomen, când a fost vorba de momentul istoric al înființării universității din

*Göttingen.* Şi acum, curentul neohumanist aduce la fiinţă, în 1809, Universitatea nouă din *Berlin.*

Crearea universităţii din *Berlin* se datoreşte credinciosului şi convinsului propovăduitor al ideilor umaniste, Wilhem v. Humboldt. Acesta reuşeşte să cencentreze la Universitate noi forţe remarcabile, pentru realizarea idealului urmărit. Celebrul Fr. Wolf este câştigat. Se aduce marele Niébuhr, care ţine strălucitele-i prelegeri despre istoria romană; jurisconsultul Savigny, care aduce în ştiinţa dreptului concepţia humanistă; filosoful Schleiermacher, spirit echilibrat şi pătrunzător, ilustrează catedra de filosofie, prin prelegerile sale asupra filozofiei greceşti. Atâtea forţe didactice însemnate au făcut să se consfinţească într'un triumf real curentul *neohumanismului.* Tronând la Universisitate, a putut să ducă cu vigoare şi cu speranţă de succes lupta în contra realismului modern din şcoli.

Dar aceste lupte aparţin unei alte epoce, cu care nu ne vom ocupà acum.

Cu înfiinţarea Universităţii din *Berlin*, se încheie seria dezvoltării luptelor pedagogice din secolul al XVIII-lea.

## II.

Ar fi însă incomplect tabloul dacă n'am pomeni şi de partea de resonanţă ce aveà, în concertul de idei al timpului, tendinţele raţionaliste-realiste, în a doua jumătate a secolului.

Când am caracterizat mişcarea ideilor în veacul al XVIII-lea, am pomenit de un scriitor ce se poate numărà între fruntaşii secolului «filosofic», Frideric cel mare.

Regele filosof nu trebue uitat, înainte de toate, când se vorbeşte de dezvoltarea cugetării în Germania, unde secolul al XVIII-lea s'ar puteà numì secolul lui Frideric cel mare. Nu doar că dânsul a pornit mişcarea de idei în ţara sa. Ba nici n'a influenţat-o şi încurajat-o, măcar, cum au făcut oamenii mari politici, regenţii cărora li s'a dat numele vreunei epoce; n'a fost deloc un Mecena al scriitorilor şi gânditorilor ţării sale. Foarte indiferent faţă de mişcarea literară şi ştiinţifică a ei, n'o cunoşteà decât superficial şi de departe; îşi închipuià că epoca lui, epoca cea mai înfloritoare a culturii germane, erà o epocă de barbarie, cum ştià şi auzise din copilărie. Când s'a suit pe tron, la anul 1740, nici ideie n'aveà că se începe înprejurul său una din epocile cele mai strălucite, nu numai ale culturei germane, ci ale culturii europene în genere.

Şi e de mirare că, chiar pela 1780, când crede că-şi poate dà o părere despre mişcarea intelectuală a patriei sale, găseşte termeni tot aşà de batjocoritori ca şi cum ar fi scris înainte de a se urcà pe tron, ca şi cum pe atunci n'ar fi trăit un LESSING, un WINCKELMANN, un HERDER, un GOETHE un KLOPSTOCK.

De GOETHE abia odată aminteşte în treacăt şi cu dispreţ, comparându-l în glumă ironică cu SHAKESPEARE.

Câtă putere de atracţie spirituală şi de stimulare civilizatoare a exercitat FRIDERIC asupra talentelor mari dăruite atunci de D-zeu ţării lui, se poate vedeà din câteva exemple.

KLOPSTOCK, — nu şi-a putut găsì un sediu de activitate literară în Berlin, a trebuit să-l caute în Danemarca. De asemenea HERDER şi WINCKELMANN, supuşi prusieni, au trebuit să părăsească Prusia şi să-şi caute atmosferă favorabilă, unul în Dresda, celălalt la Weimar.

Şi în acest timp domnià «regele scriitor», «regele poet», «regele filosof» ce şi-a atras în istorie numele de «Mare», pentru el şi pentru epoca sa!

În adevăr, domnià în acest timp în Prusia FRIDERIC CEL MARE; dar marele rege trăià, din punct de vedere intelectual, ca poet şi filosof, în altă ţară, în Franţa. Legăturile lui sufleteşti erau cu scriitorii francezi: el însuşi scrià în franţuzeşte

și numai în franțuzește. Nici nu bănuiă că în acest timp poporul său citiă cu entuziasm, înduioșat până la lacrimi, pe un KLOPSTOCK, care în «*Messiada*» atinsese coarda sensibilității naționale, fiindcă știuse ce agită sufletul mulțimii: trebuința de a exprimă în poezie aspirațiile și sentimentele ei religioase.

## III.

Totuși FRIDERIC CEL MARE n'a fost fără nici o influență asupra mișcării spiritului din timpul său; dacă nu direct, cel puțin pe cale indirectă.

A exercitat o influență indirectă prin faptul că erà un *liber gânditor* și propagà prin fapt și scris ideia liberei gândiri; și aceasta erà ceva cu totul nou pentru timpul său, adică mai just pentru țara sa. Și erà de o însemnătate colosală pentru cultura ei.

Grație lui, în mare parte, spiritul liberei gândiri a pătruns în viața învățământului superior. E ceva absolut nou și un semn caracteristic al modernității ca profesorul de Universitate să-și poată spune liber gândirea și rezultatul cercetărilor proprii, fără grijă și teamă de vre-o autoritate alta decât propria lui rațiune și experiența positivă a genului omenesc. E ceva nou să cuteze a cercetà și spune adevărul deosebindu-se de tradiție, lăsând

la oparte pe ARISTOTEL şi textele vechi. Aceasta era, mai înainte, o îndrăzneală ce puteà face din cariera de gânditor un adevărat martiriu.

Acum aceasta devine lozinca intelectuală a timpului. Şi în fruntea mişcării de emancipare a inteligenţei omeneşti trebue să recunoaştem pe acela care, purtând coroana pe cap, se făleà singur cu formula liberei gândiri.

Şi trebue să constatăm, că FRIDERIC CEL MARE n'a fost fără influenţă nici asupra evoluţiei ideilor pedagogice. El a simţit curentul şi a mers în direcţia lui, în loc de a-l combate, de a i se opune.

In ce constà acest curent nou de idei pedagogice ?

Mai întâiu, tindeà la introducerea filozofiei noi în şcoala superioară: filozofia raţională, despărţită de filozofia aristotelică, pe de o parte; iar pe de alta, filozofia pozitivă, întemeiată pe ştiinţa fizică şi cosmologică nouă.

Noul mod de a filozofà, întemeiat pe observaţie şi experienţă, a fost înţeles de FRIEDERIC CEL MARE şi ca semn că-l aprobà, a întins mână de ajutor lui CRISTIAN WOLF, îndată după suirea pe tron, chemând din nou la *Halle* pe prigonitul reprezentant al filozofiei timpului.

Altă cerinţă a curentului nou e modul de a utilizà lectura autorilor clasici, aşà cum propunea GESSNER şi ERNESTI.

Să ne amintim fazele prin care a trecut studiul autorilor clasici, ca să avem limpede în minte caracteristica momentului istoric la care am ajuns acum, cu privire la evoluţia culturei clasice în şcoli.

La început idealul învăţământului clasic era a se citì autorii vechi, latini în special, cu intenţia de a'i imità, de a scrie şi a vorbì ca CICERON.

Această tendinţă a durat până în secolul al XVII-lea, când a început a se vedeà neputinţa de a realizà idealul urmărit şi zădărnicia de a învăţà limba latină ca o limbă vie.

În fine, revoluţionarii îndrăzneţi începură a afirmà inutilitatea limbei latine, începură a ţinè prelegeri în limba maternă; şi condamnară ca o perdere de energie prea păgubitoare timpul prea mare întrebuinţat pentru studiul autorilor antici.

De pe la jumătatea secolului al XVIII-lea a început a se întrevedeà un nou folos de câştigat din contactul cu literatura antică, greacă şi latină.

Acest nou folos se formulà astfel: Nu vom mai citì autorii clasici în scop de a-i imità, scriind ca ei, în limba lor, *ci în scop de a le furà secretul artistic al tehnicei literare, şi a-l aplicà la scrierea limbei materne.* Se vor studià poeţii, oratorii, prozatorii, pentru a le vedeà meşteşugul, figurile, comparaţiile, toată arta, în scopul de a puteà utilizà mai bine limba maternă, şi a ne îm-

podobì spiritul cu mijloacele artistice, literare, oratorice, poetice ale antichităţii.

Göttingen devine centrul de unde radiază noile idei, cu Gessner şi Ernesti.

In aceiaşi direcţie găsim şi pe Feideric cel Mare. El face chiar un pas mai departe.

## IV.

E interesant să vedem ce gândeşte în chestii de şcoală, alături cu specialiştii, cu filologii şi profesorii, un diletant, ca regele filosof.

Ce atitudine aveà el faţă cu studiile clasice?

Erà cel puţin cunoscător al antichităţei?

Da, cunoşteà antichitatea greacă şi romană.

Dar e de notat că o cunoşteà numai din *traduceri* în franţuzeşte, nici de cum în original. Şi, fiindcă e în natura omului dispoziţia de a face din procedarea proprie o regulă generală, un principiu de activitate universală, nu e de mirat că Frideric cel Mare recomandă cunoaşterea antichităţii din traduceri.

Iată un pas curajos, o atitudine eroică şi revoluţionară chiar, pentru acest timp, privitor la direcţia dezvoltării învăţământului clasic.

Vom vedeà că în contra acestei idei, aruncată de Frideric cel Mare fără a fi susţinută sistematic şi doctrinar, s'a ridicat obiecţia că e im-

posibil a pătrunde în spiritul clasicităţii antice altfel decât urmărind gândirea autorilor in acele forme spontane, primitive, in cari a fost exprimată în original. Nici această obiecţie n'a rămas, firește fără răspuns. Vom vedeà la timp mersul discuţiei.

## V

Când se studiază pedagogia lui Frideric, trebue să se vază căror ştiinţe dă el importanţă. In organizarea «Academiei Cavalereşti» nu se prea deosebeşte de predecesorii săi. Ca ideal pune tot elocvenţa, întemeiată pe logică, retorică, poezie, pe exemple luate din clasicii greci, romani şi francezi, pe filosofie, pe cunoştinţa dreptului, pe cunoaşterea istoriei şi geografiei, a matematicei şi a... religiei.

Această din urmă preocupare ar puteà să ne pară bizară, când ne gândim că Frideric cel Mare erà amicul lui Voltaire, care strigà: «Ecrasons l'Infame».

Nu trebue să uităm însă că, în secolul al XVIII-lea, chiar pentru duşmanii cei mai înverşunaţi ai religiei, rămânea în picioare, ne atinsă şi respectată *religia raţională*, dela care nu se abăteà mai nici un spirit mare în acest secol. Singurul care se pare că privià şi religia raţională numai ca pe un fenomen istoric şi căutà

s'o analizeze ca atare, e DAVID HUME, care, în scrierea lui «*Teologia raţională*», o scriere fermecătoare ca stil şi dialectică, studiază diferitele moduri de gândire religioasă, alăturea cu cea «raţională». În colo, toţi rămîn credincioşi religiei raţionale sau naturale în mod *dogmatic*.

Lui FRIDERIC CEL MARE i se impută — şi cu drept cuvânt — nu numai că n'a dat atenţie literaturii şi filosofiei din ţara sa, dar că a neglijat, în mod nepermis pentru un cârmuitor de stat, chiar şi mişcarea ei şcolară.

Pe când găsià mijloace pentru încurajarea scriitorilor străini, pentru opere de artă şi construcţii de un lux uimitor, nu găsià în tezaurul său mijloacele, nici în sufletul său trebuinţa de a încurajà învăţământul ţării, nici pe cel superior, nici pe cel primar ori secundar.

## VI.

Cel ce a suplinit, până la un punct, lipsa de interes a regelui, a fost vestitul său ministru VON ZEDLITZ, un om pe care Prusia are tot dreptul să-l privească şi să'l însemneze ca pe un reformator al învăţământului public.

Ce e notat ca mai important pentru studiul reformelor şi instituţiilor pedagogice în Europa, e faptul că VON ZEDLITZ s'a preocupat deaproape de chestia *pregătirii speciale a profesorilor*. Astfel,

la Halle, a căutat să organizeze un «*Seminar*», pe lângă cel filologic, cu destinaţia de a pregăti în special pe profesori, dându-le ocazia de a se exercită în practica educaţiei, într'o «*Uebungsschule*», într'o şcoală de aplicaţie.

Deci pela sfârşitul secolului al 18-lea găsim reluată ideia necesităţii de a organizà o instituţie pentru pregătirea prealabilă a corpului profesoral. Şi ce ne face să notăm cu deosebire această *Uebungsschule*, e împrejurarea că erà o şcoală secundară de *aplicaţie* pentru profesori.

Alt merit al lui v. Zedlitz, e că a recunoscut în mod oficial însemnătatea studiilor teoretice şi ştiinţifice asupra educaţiei şi asupra artei de a instruì şi formà omul. *Catedre speciale de pedagogie* încep să apară la universităţi sub impulsia şi îndemnul lui.

În *Halle* e chemat ca profesor Trapp, unul din colaboratorii lui Basedow : şi tot din recomandarea lui încep a se ţine cursuri de pedagogie la mai multe universităţi. Avem de remarcat, bunioară, prelegerile lui Kant la Koenigsberg.

E un fenomen nou şi de mare însemnătate acesta : apariţia prelegerilor de pedagogie la Universităţile germane. Pentru istoria mişcărilor pedagogice şi a instituţiilor de educaţie, apariţia pedagogiei ca ştiinţă şi ca obiect de propunere universitară alcătueşte începutul unei epoce noui.

## Prelegerea XIV

# PEDAGOGIA REVOLUŢIEI FRANCEZE

Pedagogia sociologică şi politică

1. Zguduirea politică-socială a revoluţiei îndreaptă cugetarea pedagogică în această direcţie. Educaţia privită ca o afacere de Stat.

2. Pedagogi, scrieri pedagogice şi evenimente şcolare ce au precedat marea revoluţie. Helvetius, La Chalotais, Roland. — Expulzarea jesuiţilor.

3. Cauza şi urmările expulzării jesuiţilor. Voiau să facă Stat în Stat. Poliţia lor. Jigniau sentimentul naţional. Decăderea lor pedagogică. Străini de mişcarea intelectuală a timpului. *Orbilianismul.*

4. Secularizarea învăţământului sau educaţia naţională. Formarea profesorilor. Noul program. Istoria. Limba franceză.

5. Necesitatea unei *morale independente* de dogmă religioasă. Necesitatea unui sprijin sufletesc în locul religiei atacate, discreditate. Problema moralei independente în Franţa, Anglia, Germania. Kant, Gizycki.

6. Talleyrand şi Rolland în chestia moralei independente.

Consideraţia nouă adusă de revoluţie, pentru necesitatea unei morale independente. Trebuinţa de a întări Statul prin o educaţie solidă a «cetăţenilor».

7. Necesitatea de Stat a întinderei instrucţiei în toate stratele sociale. Democratizarea învăţământului, ca mijloc de a asigură ideile mari ale revoluţiei: libertatea, egalitatea, cunoaşterea *constituţiei* ca mijloc de a formă cetăţeni. *Instrucţia* civică şi *educaţia* civică.

8. Gratuitatea învăţământului. Problema *obligativităţii*, faţă cu ideia libertăţii.

## I.

Evenimentul cu care se închide secolul al XVIII-lea, este marea revoluţie franceză. Zguduirea produsă în domeniul politic social îndreaptă şi cugetarea pedagogică a timpului către această direcţie. Pedagogia devine funcţiune şi o ramură a sociologiei; îşi pune atunci probleme fundamental deosebite de cele cu cari s'a ocupat până acum.

Chestia de căpetenie a pedagogiei fusese direcţia culturală, idealul de realizat în educaţie şi negreşit calea de ajuns acolo, metoda.

Acum se pune în Franţa o întrebare nouă cu precădere peste toate celelalte: Cine să dea învăţătura? Poate oricine, într'o societate constituită, să dispună de formarea omului? Nu este un interes public, să se ştie cine şi în ce direcţie trebue să dea educaţia? Nu este educaţia o afacere de Stat?

Problema s'a formulat cu pasiune în timpul revoluţiei; dar ea nu apare atunci pentru prima oară nici în Franţa. Spiritul timpului făcea să se agite chestia reformei instituţiilor de educaţie încă înainte de revoluţie. Mişcarea prefacerilor sociale s'a început pe cale teoretică, filosofică şi literară. Înaintea lui MIRABEAU, TALLEYRAND, CONDORCET, etc. au fost MONTESQUIEU, ROUSSEAU, şi spiritul dizolvant al lui VOLTAIRE. Aceştia n'au fost numai distructori negativi, ci şi constructivi.

Marea revoluţie franceză ne aduce astfel pentru Istoria Pedagogiei un capitol nou cu totul: capitolul *Pedagogiei sociologice sau politice.* Premergătorii revoluţiei franceze au scris introducerea la acest capitol. Unii au formulat principii, alţii au grămădit fapte şi propuneri practice.

## II.

Dacă lăsăm la o parte genialitatea scăpărătoare a lui ROUSSEAU, între «Emile» şi opera radicală de prefacere şi refacere a Revoluţiei avem de înregistrat încă şi scrieri şi întâmplări însemnate în Franţa, pe terenul educativ. Nu vreau să las, bunioară neamintit pe HELVETIUS, însemnat prin opera lui *De l'Homme,* în care susţine *atotputernicia* educaţiei. HELVETIUS se crede în stare să creeze prin metoda lui talente. Dă reţeta pentru a scoate, din orice om, orice vrei:

poet, pictor, geniu științific, mecanic, etc. Absurditatea n'a scăpat fireşte nici contimporanilor. Spiritualul DIDEROT n'a cruțat-o.

Sunt de reținut asemenea câțiva pedagogi practici, nu în sensul că ar fi *practicat* educația, ci în sensul, că își propuneau probleme luate pin nevoile mediului pentru îndreptarea unui rău al timpului. Astfel a fost LA CHALOTAIS și ROLLAND, cunoscut sub numele de «*président Rolland*». Acesta își adună părerile personale în «*compte-rendu ou plan d'éducation et de correspondance des universités et des collèges*» (1768), o sinteză de dorințe și tendințe a mai multor memorii, înaintate de către universități parlamentului după cererea acestuia.

Faptul mai remarcabil care a precedat Marea Revoluție ca o zguduire prevestitoare de cutremur, a fost *expulzarea Jesuiților* care coincide cu apariția lui «Emile», în 1762. Pentru viitoarea cultură franceză expulzarea Jesuiților însemnează un pas uriaș înainte. După săvârșirea lui, un moment de dezorientare a pus spiritele la încercare. Actul eroic al extirpării jesuiților a lăsat deocamdată mulțimea școlilor fără profesori. Și problema esențială, ce se punea acum era tocmai procurarea altor profesori meniți a corespunde noilor cerințe.

Pentru ce au fost expulzați jesuiții? In urma unui resentiment adânc de repulsiune. Stăpâni pe

educaţia publică, pe acest instrument de conducere a spiritelor, jesuiţii nu se sfiau a-şi arătà pe toate căile superbia puterii lor. Fără să ştie de episcopii locali, cu ochii aţintiţi la papa, peste munţi, dincolo de hotarele Franţei, jigniau sentimentul autorităţilor constituite. Căutau, printr'o poliţie secretă, să afle, cine le este prieten şi cine protivnic, în fiecare familie; şi de fiecare cetăţean scriau în registre secrete, ce sentimente are faţă de ei.

Ajunseseră să constituiască un fel de stat în stat, un fel de guvern ocult al ţării. Îşi aveau poliţia lor; ţineau un «casier» pentru fiecare cetăţean şi cetăţeană, în care se notau diferitele calităţi, defecte, slăbiciuni. S'a găsit un astfel de «casier» şi notele din el sunt caracteristice, ca cele următoare, bunioară: «M-elle Cossart, bonne amie et bonne catholique. M-elle Seigneu, fille fort sensible aux politesses. M. Fradin, maire de la ville: il faut le ménager; etc.[1])»

Societatea era jenată, autorităţile legale se simţeau superflue şi murmurau.

Nici spiritul pedagogic nu erà mai blajin cu jesuiţii. Trecuse multă vreme de când Bacon le dase vestitul certificat. elogios: «In materie de educaţie, mergeţi la jesuiţi?»

Vina capitală, care isbià conştiinţa Francezilor,

1) *Compayré*, II, 213.

eră că jesuiții, oameni fără patrie, distrugeau, prin modul lor de a fi, ideia de patrie, jigneau sentimentul național, ce începuse a se accentuă cel puțin în surdina subconștientului, chiar în secolul filosofic al cosmopolitismului.

La Chalotais, se întrebă: «Comment a-t-on pu penser que des hommes qui ne tiennent point à l'état, qui sont accoutumés à mettre un religeux au-dessus des chefs des Etats, leur ordre au-dessus de la patrie, leur institut et leurs constitutions au-dessus des lois, seraient capables d'élever et, d'instruire la jeunesse d'un royaume?»

Chiar organizația școlară a instituției lor, privită numai din punct de vedere pur pedagogic, eră cu totul defectuoasă și insuficientă. Programele rămâseseră așa cum erau în secolul al 16-lea.

Și este interesant a notă aci o cauză a măririi și decăderii pedagogice a jesuiților. Puterea lor a crescut din împrejurarea că știuseră să introducă în organizația și viața școlară spiritul nou al timpului. Acum pieriau, fiindcă nu mai voiau să știe de el. De aceia și spiritul timpului nu voiă să mai audă de ei. Franța făcuse o evoluție culturală splendidă în literatură. Totuși, în programul jesuiților nici o vorbă de literatura franceză modernă. Limba franceză eră un obiect secundar, față cu cea latină. Despre geografie, istorie nici nu se pomenea. Programul simplist, eră plin de

întuneric şi ignoranţă. Profesorii nepregătiţi deloc pentru cariera lor, se recrutau dintre tinerii novici, abia eşiţi din şcoală. Puşi să înveţe carte pe alţii, nu ştiau să aleagă ce-i serios şi principal, de secundar şi detaliu.

Titlurile academice pe cari aveau dreptul să le acorde, nu le dădeau după merit şi ştiinţă, ci pentru alte consideraţii, printre cari era devotamentul pentru casta lor.

Decăderea pedagogică se vedeà şi în metoda disciplinară. Ei, cari altă dată erau vestiţi prin modul de a conduce copiii, întrebuinţând numai mijloace psihologice, ambiţia, emulaţia, sentimentul onorii, acum căzuseră la treapta cea mai de jos a educaţiei barbare. Recurgeau la bătaie. Noul sistem s'a divulgat cu sgomot. S'au scris broşuri în contra lui. I s'a dat un nume ca să rămână posterităţii: *orbilianism*, după numele învăţătorului lui Horatius: *Orbilius*. S'a descris în amănunte. Câteodată chiar sfinţii părinţi, de ordinar însă o persoană plătită anume — un corector — aplică bătăi. Elevul se legà de un scaun şi i se administrà un număr de lovituri, minimum 40, maximum 300, de obiceiu 70. Loviturile se dădeau distanţat, ca să se simţă fiecare din ele.

Revolta aliată cu ridicolul şi satira au năvălit asupra şcoalei jesuiţilor cu pamflete sângeroase. Isgonirea lor a fost salutată cu entusiasm.

## IV.

Atunci, spiritele practice au trebuit, neapărat, să-şi pună întrebarea: Cum trebue să se organizeze învăţământul, în lipsa acelor învăţători expulzaţi, cari reprezintaseră învăţământul vechiu? Întrebarea ducea la chestia mare care însemnă *secularizarea instrucţiei şi educaţiei.* Şcoala să se deà în mâna laicilor, să fie o afacere laică, nu a societăţii religioase. Aceasta, în limbagiul timpului, se numià «*educaţia naţională*».

La Chalotais îşi întitulà scrierea sa: «*Essai d'éducation nationale*». În locul profesorilor clericali, profesori laici; în locul şcoalei monacale, şcoala civilă, iată înţelesul pe scurt al cererilor timpului.

Dar asta ducea la altă problemă însemnată: *formarea profesorilor,* recrutarea corpului didactic-educator. La trebuinţe şi idealuri noui sociale, educatori noui. Problema o pune clar şi cu o soluţie destul de raţională, Rolland. El dă ideia formării unei instituţii de pregătire a profesorilor: *Maison d'institution pour former les maîtres.* Erà premergătoarea şcoalei normale superioare *(Ecole Normale Supérieure),* cu o direcţie pedagogică mai precisă.

Ideia formării nouilor educatori mergeà mână în

mână cu noul ideal de cultură şi cu noul program de studii, cerut de spiritul timpului, pe care jesuiţii nu-l mai înţelegeau.

Şi La Chalotais şi Rolland susţin introducerea în învăţământ a ştiinţelor moderne. Ambii cer ca limba franceză să fie cel puţin de o importanţă egală cu latina. Din punct de vedere metodologic, cer pentru învăţarea limbei latine să se facă mai ales versiuni.

Tot în sensul acesta se îndreptă metoda didactică a limbei latine şi în Germania.

Rolland mai cereà cu insistenţă studiul *istoriei,* care trebuià să fie predat numai de profesori *speciali,* a căror necesitate o accentuà de altfel şi pentru celelalte obiecte. Notà cu bucurie ştirea că la colegiul din Toulouse s'a format prima catedră de istorie.

În unele privinţe, mişcarea ideilor pedagogice se aseamănă, cum vedem, şi în amănunte, cu cea din Germania.

Dacă am căutà bine, am mai găsì şi alte asemănări: bunioară, ecourile curentului *neo-humanist,* chiar în toiul Revoluţiei.

Entusiasmul pentru clasicitatea elină ridicată la importanţa unui cult, îl găsim formulat, poate întâmplător, la Mirabeau, într'un discurs asupra învăţământului: «Aş vreà mai ales să se renască din cenuşă acea frumoasă limbă greacă, al cărei

mecanism e așa de perfect analizat și a cărei armonie amintește toate frumusețile discursului».

V.

Avem însă de relevat alte curente mai speciale în Franța, aduse de colosala mișcare zguduitoare a Revoluției.

Să enumărăm deocamdată numai, expunând, în scurt, esența lor de idei și tendințe.

Din nevoile speciale ale timpului răsar principii școlare, cari trec peste importanța timpurară și locală. Raționaliștii francezi loviseră nu numai în preot; surpaseră, în parte involuntar, principiile religioase. Unii se opriră la proclamarea religiunii naturale; alții tăgăduiau existența chiar a unui D-zeu; deci, trecând peste deismul timpului, ajunseseră la *ateism*. Spiritul negației a mers până acolo, în cât, în epoca fantaziilor bizare și sângeroase ale Revoluției, într'o zi detronă oficial pe D-zeu, ca să-l pună a doua zi din nou pe tron.

Spiritele mai circumspecte și-au pus atunci întrebarea: Ce alt sprijin dăm sufletului, dacă se ridică religia? Pe ce se întemeiază, în mod rațional, corecta purtare, îndeplinirea datoriei, ascultarea și supunerea la legi, aceste temelii ale societății omenești? Nu se periclitează viitorul omenirii, răpindu-i sprijinul suprem, ce i-l dase până atunci religia?

Problema se pusese teoretic afară de *Franţa*— mai cu seamă în *Anglia*. O găsim implicit în scrierile lui Shaftesbury şi D. Hume. In *Franţa* dânsa iea forma unei chestii sociale arzătoare de actualitate. E vorba de viitorul de mâine, de viitorul de azi al societăţii. De aceia, în *Franţa* chestiunea preocupă în deobşte spiritele superioare în timpul revoluţiei şi după revoluţie. Şi tendinţa lor este: întemeiarea unei *morale independente*, a unui cod de activitate omenească, aşezat pe temelia altor date de conştiinţă decât pe dogma şi credinţa religioasă.

O mare problemă culturală modernă, pe care o întâlnim şi în Germania, sub forma unui interes filosofic mai calm şi mai rece. Friedrich cel mare îşi exprimă părerea, că trebue să se dea o educaţie independentă de religie tuturor cetăţenilor; iar educaţia religioasă să nu fie afacere de Stat, ci o afacere particulară de familie. Kant, în «Religia între limitele raţiunei», pune toată vigoarea logică a profundului său geniu pentru marea chestiune a independenţii moralei: dintr'o facultate inerentă şi înnăscută în natura omenească, din sentimentul moral, din dictările conştiinţii se poate alcătui o morală sigură, fără nici una din prescripţiunile dogmelor religioase [1]).

[1]) «Die Moral, sofern sie auf dem Begriffe des Menschen als eines freien, eben darum aber auch sich selbst

Chestiunea aceasta, odată pusă în a doua jumătate a veacului al XVIII-le, n'a eșit din sfera preocupărilor moderne nici până astăzi. Și azi, e o chestie de actualitate. Și azi conștiința omului are nevoie, să-și întemeieze rațiunea dreptei purtări, a acțiunii normale și corecte, pe considerații obiective, pozitive, de experiență, luate din legile naturii și vieții sociale și umane, — iar nu numai pe principii *a priori*, luate din autoritatea supranaturală.

La 1883 societatea *Lessing-Verein* din Berlin a cerut lumii filosofice și a pus la premiu o lucrare, în care să se întemeieze legile morale numai pe faptele neîndoioase ale cunoștinței pozitive sau naturale, și să fie deduse din principii, cari să stea în acord între ele și cu știința faptelor exact, așa ca lucrarea să poată fi o călăuză a activității în împrejurările capitale ale vieții omenești. S'au prezentat la concurs, nu mai puțin de 65 de lucrări de etică independentă de orice considerații metafizice. Premiul l'a obținut eticianul cunoscut, G. v. Gizycki cu scrierea

durch seine Vernunft an unbedingte Gesetze bindenden Wesens gegründet ist, bedarf weder der Idee eines anderen Wesens über ihm um seine Pflicht zu erkennen, noch einer anderen Triebfeder, als des Gesetzes selbst, sum sie zu beobachten». «Die Tugendlehre besteht durch sich selbst, selbst ohne den Begrieff von Gott».

sa «*Grundriss der Moral*» — un adevărat catechism clasic al eticei pozitive, ale cărei principii au fost desvoltate apoi într'o operă mai mare, *Moralphilosophie*.

## VI.

Problema, pusă aproape în aceeaşi termeni, o găsim în secolul al XVIII-lea, din nevoia pozitivă a construirii conştiinţei timpului în urma dărâmării credinţei religioase. Doi scriitori o ating, aproape în acelaş mod. Talleyrand zice: «Il faut apprendre à se pénétrer dela morale qui est le premier besoin de toutes les constitutions. Il faut non seulement qu'on la garde dans tous les coeurs par la voie du sentiment et de la conscience, mais aussi, qu'on l'enseigne comme *une science véritable*, dont les principes sont demontrés à la raison de tous les hommes à celle de tous les âges. On a gémi longtemps de voir les hommes de toutes les nations, de toutes les religions, la faire dépendre exclusivement de cette multitude d'opinions qui les divisent. Il en est résulté de grands maux: car la livrant à l'incertitude, souvent à l'absurdité, on l'a nécessairement compromise. On l'a rendue versatile et chancelante. Il est temps de l'asseoir, sur ses propres bases; il est temps de montrer aux hommes que si de

funestes divisions les séparent, il est du moins dans la morale un rendez-vous commun où ils doivent tous se réfugier et se réunir. Il faut donc en quelque sorte, la détacher de tout ce qui n'est pas elle» [1]).

Acelaș lucru îl spune și Rolland. El cere să se constitue o morală universală, care să coprindă și să armonizeze și principiile morale ale creștinismului, și pe ale antichității și chiar pe acelea ale lui Confucius. În acest timp de prefaceri sociale uriașe, omenirea, dintr'un instinct de conservare a bunurilor sale superioare, insuflă tuturor gânditorilor mari grija supremă și dominantă de a găsi posibilitatea să garanteze buna purtare a vieții omenești normale, bazând-o pe niște regule sigure, raționale.

În timpul revoluției s'a adăugit o considerație nouă la necesitatea de a căutà astfel de norme sigure de purtare. La considerația trasă din lipsa unei credințe religioase, s'a adăugat nevoia de a întemeià și întări statul prin o educație solidă a «cetățenilor». Revoluția proclamase drepturile omului; dărâmase prestigiul și prerogativele vechii autorități politice. Se sdruncinase aproape chiar principiul autorității în el însuși. Societatea rămă-

[1]) G. Dumesnil, *La pédagogie révolutionnaire*, pag. 83.

sese de capul ei. Ceeace o mai ţinea într'o coesiune de ordine şi unitate, era principiul abstract şi rece al legii, produsul voinţei tuturor cetăţenilor.

Ca să se formeze însă legi bune şi ca aceste legi bune să se respecte, trebuia o condiţie şi o stare sufletească: convingerea, credinţa în ele şi în respectul datorit dreptului altora. Acesta era însă un principiu de morală socială. Dărâmarea autorităţii religioase şi a celei politice, duceà fatal la constituirea unei morale sociale pozitive şi independente. Iată de ce şi TALLEYRAND şi CONDORCET şi toţi gânditorii pun între principiile de căpitenie ale educaţiei, acesta: *morala independentă.*

## VII.

Ce alte probleme mai puteà să aducă cu sine, mişcarea de idei a revoluţiei francese? E uşor de întrevăzut. Pe steagul revoluţionar sta scris o deviză celebră: *egalitate, libertate, frăţie.* In numele acestor idei se răstoarnă lumea vechie, se caută construirea unei lumi noui. Ca să se realiseze însă, o durabilă şi sigură libertate, o egalitate şi fraternitate trebuia ca aceste idei să pătrundă în adevăratul lor înţeles, în spiritul mulţimei, în al cetăţenilor, nu numai al elitei sociale

superioare. Când declari pe toţi *liberi* şi *egali* în stat, eşti dator să dai tuturora putinţa de a înţelege temeinic ce va să zică adevărata «libertate» şi «egalitate». De aci, necesitatea *de stat* a întinderii instrucţiei publice în toate stratele sociale, cât de departe, cât de adânc. Pe lângă «secularizarea» învăţământului de mai înainte, *democratizarea* lui acum.

În sensul acesta vorbesc toţi marii oratori şi cugetători ai revoluţiei, începând cu MIRABEAU în «Constituantă», apoi TALLEYRAND şi, în «Legislativă», CONDORCET.

Numai instrucţiunea serioasă, întinsă până la cătune, poate realizà libertatea şi, în limitele putinţii, egalitatea socială. Altfel, libertatea este o iluzie. Fără independenţa caracterului, ce însemnează libertatea? Societatea degenerează sau în anarhie, sau în despotism. Aceste două pericole au fost prevăzute şi puse înainte ca argument, cu toată luciditatea, de CONDORCET.

Scopul educaţiei, aşa cum îl găsim des repetat şi formulat în Franţa, este *formarea cetăţeanului*. Era un deziderat mai mult, decât un sistem practic. Se înţelegeà dela sine că, la un stat nou, trebuia o educaţie nouă. Membrii societăţii şi statului nou, «cetăţenii», trebuiau adaptaţi la principiile noui de organizare şi funcţiune socială. Şi de aceea în fruntea programei de învăţământ şi de educa-

ţie publică, se pune: *comunicarea şi interpretarea constituţiei*. Era singurul mijloc pe care-l vedeau, în graba activităţei lor practice, pedagogii timpului.

Şi se pare, că, încă până azi, a rămas tot aproape singurul mijloc, când e vorba de educaţia cetăţeanului. Şi azi auzim foarte des, şi în parlamente şi prin adunări publice, cetim prin cărţi, în broşuri, în rapoarte oficiale, în instrucţii ministeriale, în expuneri de motive la proecte de legi, etc., că acesta este scopul educaţiei: *formarea cetăţeanului*. Dar cum se formează cetăţeanul în şcoli, dela cea mai de jos până la cea mai de sus? Cel mai bun mijloc de educaţie civică se consideră numai cunoaşterea drepturilor şi a datoriilor cetăţeneşti.

Este una dintre multele banalităţi, cari circulă, fără să fi fost redusă la valoarea şi înţelesul ei strict.

Noi înşine, de când avem o constituţie, cum am căutat să formăm cetăţeni altfel decât tot pe baza ei? Se crede că simpla ei învăţare pe dinafară, dă întreaga virtute civică. Ce eroare de psihologie elementară! Eroarea reiese chiar din cuvintele întrebuinţate: «instrucţiune» civică. Este vorba totdeauna de *instrucţiune* numai. Cine se gândeşte la mijloacele de *educaţie*? civică. Dar educaţia civică, stă ca orice educaţie, nu în simplă

cunoaștere, ci în deprinderea de acțiuni. Și acum amintiți-vă educația civică, ce ați putut-o câștigà astfel, în decursul vieții d-voastre de școlari. Se învață «cetățenia» în școală tot așà ca și retorica. Vorbe și noțiuni abstracte. Cunoștințe. Nimic viu pentru viață.

Tot așà se tratà chestia și la începutul secolului al XVIII-lea. Scuza pentru atunci este ușor de găsit. Omenii erau la începutul experienții. Scuza aceasta azi este mai puțin acceptabilă.

## VIII.

Ideea libertății și a egalității ziceam că nu se poate stabili, decât numai printr'o instrucție universală întinsă la toate straturile sociale. Acesta era un deziderat imperios al timpului. Toți îl puneau înainte, ca o necesitate adusă de evoluția politică și socială și ca o condiție de existență a formelor sociale de stat.

Se impunea însă întrebarea: cum vom ajunge să realizăm acest desiderat? — Creând școli. — Numai cu atât? Dar mulțimea săracă cum va puteà să vină la școli? Cum să-și lase munca să se risipească? Reformatorii au zis: să le dăm instrucție **gratuită**.

Talleyrand mărginea gratuitatea învățământului numai la cel elementar. Condorcet cerea

gratuitatea universală, pentru întreg învăţământul, pentru toate gradele de instrucţiune.

Dar dacă, cu toate şcolile şi cu toată gratuitatea învăţământului, mulţimea poporului nu va veni să se lumineze?

Unii încercau să spună: Trebue să vină! — Deci, un început de manifestare a principiului *obligativităţii* învăţământului. Aceştia erau, însă, nişte reprezentanţi mai de a doua mână ai spiritului public, cari nu ştiau să-şi întemeieze părerile pe principii generale. Părerea lor era înăbuşită în mod triumfător, de un Mirabeau, care puneà înainte marele cuvânt «libertate».

Mersul revoluţiei franceze în cele trei faze, *Constituanta*, *Legislativa* şi *Convenţia* se deosebeşte din acest punct de vedere, în două faze. Faza întâia este dominată cu totul de ideea libertăţii absolute şi filosofia socială se resumà în: *instrucţiunea universală, gratuitatea învăţământului* şi *înmulţirea şcolilor*. Să-i silim, însă a primi instrucţia, ar fi să călcăm drepturile sacre de libertate ale omului ar fi să ne însuşim arbitrar dreptul de a dispune de voinţa altuia.

Şi observaţi cum se naşte problema nouă de pedagogie socială-politică: Are drept societatea să silească pe cetăţeni să se lumineze?

Mirabeau spune lămurit: Statul n'are alt drept

decât de a supraveghià să nu se comită nedreptăţi între membrii societăţii.

Până unde se întinde dar influenţa statului ? Această întrebare şi-o pune şi Condorcet. Şi spune : Statul nu are altă datorie şi alt drept, decât, fără obligaţii, să deà tuturor cetăţenilor posibilitatea instrucţiunii şi anume a obţinerii de cunoştinţe ; trebue să se oprească dela orice îndrumare oficială mai specială, în materie de religie.

Atât poate statul să comunice cetăţenilor în materie de învăţământ civic : *Constituţia* ca fapt. Rămâne familiei împărtăşirea convingerilor, şi aprecierilor despre dânsa, întru cât adică se crede că principiile constituţiei pot fi considerate ca o evanghelie infailibilă, sau numai ca un pact provizoriu şi amendabil. Statul nu trebue să impieteze asupra libertăţii conştiinţei şi credinţei.

Iată-ne în faţa unei probleme însemnate.

Ştim foarte bine, că statul n'a rămas la aceste delimitări teoretice. Ştim, că, de fapt, statul în lumea contimporană şi-a luat puteri mult mai mari. Azi este convingerea neîndoioasă, universală, că statul trebue *să silească* pe cetăţeni să se lumineze. Se consideră ca o măsură de interes public.

Procesul întinderii puterilor statului asupra cetăţenilor e interesant în sine ; şi modul cum s'a căutat să se deslege de gânditorii sec. al XVIII-lea e interesant din punctul nostru de vedere istoric.

## Prelegerea XV

# PEDAGOGIA REVOLUȚIEI FRANCEZE

(Urmare)

1. Ideile revoluției franceze, ca să fie înțelese și realizate, aveau nevoe de sprijinul școlii. Mișcarea revoluției se transformă în sau ducea la o problemă pedagogică.

Antinomia libertății și necesității instrucției obligatoare.

2. Ideia egalității și principiul nivelării revoluționare față cu organizarea învățământului. Gândirile lui Condorcet cu privire la problema raportului dintre libertate, egalitate și trebuința instrucției.

3. Problemele de organizare a învățământului în Constituantă și Legislativă. Propunerile lui Condorcet. — In Convențiune. Lepelletier și Robespierre. Atot puternicia statului.

4. Lucrările manuale și lucrarea pământului propuse de Lepelletier ca mijloc pentru complectarea educației; ridiculizate de Compayré. Gratuitatea învățământului pentru cei săraci, nu absolută, ci în schimbul unei munci.

5. Alți propunători de reforme școlare în Convenție. Romme în contra libertății învățământului. Bouquier: numai învățământul primar învățământ de stat, asemenea

şcolile speciale. LAKANAL: «şcoalele centrale» ca şcoli secundare. DAUNOU: învăţământul cu plată, dar absolut liber.

6 Reacţiunea se întemeiază la adăpostul libertăţii. Instituţiile şcolare născute în timpul Revoluţiei. *Şcoala politehnică. Şcoala normală superioară*, pentru formarea profesorilor. Degenerarea ei în şcoală de învăţământ teoretic înalt, prin abatere dela scopul ei primitiv.

## I.

Nu voiu cercetà cauzele sociale, economice, politice şi culturale ale acestei puternice zguduiri sociale ce a influenţat viaţa întregei societăţi europene. Voiu culege din mişcarea ideilor timpului numai pe acelea cari privesc evoluţia cugetării pedagogice.

Erà a priori de înţeles că lupta societăţii pentru adaptare la un ideal nou, trebuia să fie însoţită de preocupări relative la instrucţie şi educaţie, ca mijlocul cel mai sigur pentru atingerea scopului. Şi ideile puse înainte de premergătorii revoluţiei franceze, ca ţinte de atins, erau idei prea noui, ca să poată fi concepute cu înlesnire şi transformate uşor în realităţi. Cum să se potrivească modul de a fi al societăţii franceze cu ideia libertăţii într'un timp de despotizm infloritor? Ce aveà de a face ideia egalităţii după o epocă îndelungată de privilegii învechite şi de hatâruri creditare?

Aceste două idei numai, luate ca stele călăuzitoare, ar fi deajuns ca să ne aşteptăm dela pedagogii revoluţiei să se gândească: cum să facă negreşit ca tinerimea să şi le însuşească cât mai repede, aşà ca societatea viitoare să fie transformată după cerinţa lor ideală.

În adevăr, în toate adunările revoluţionare, întrunite pentru aşezarea legală a nouei stări de lucruri, în Constituantă, Legislativă, Convenţiune, n'au lipsit oratori şi propunători de reforme şcolare. Condorcet, Talleyrand şi alţii vedeau în reforma învăţământului o chestie urgentă.

Ceiace încurcà însă pe gânditori, când erà vorba de organizarea învăţământului, erau tocmai cele două idei capitale ale Revoluţiei: libertatea şi egalitatea.

Simţeau ei bine, fireşte, că e nevoie de instrucţie pentru toţi; dar oare, decretându-se învăţământul obligator, nu se atentează la libertatea individuală?

Trebuia şi căutau să se respecte, fără îndoială, ideia libertăţii; dar tot aşa trebuia să se caute întărirea învăţământului. Dar întărirea învăţământului ducea la trebuinţa de a restrânge libertatea absolută individuală, căci ducea la ideia de a găsì un mijloc să se întindă instrucţia vrând-nevrând în masele populare. Ba chiar pentru salvarea ad-e văratei libertăţi şi pentru întemeierea unei liber-

tăţi individuale reale, erà fatal să nu se lase mulţimii ignorante libertatea de a rămânea ignorantă. Trebuia o limitare a libertăţii pentru asigurarea ei pozitivă. Absoluta libertate se părea că duce la nimicirea ei, în cele din urmă.

Deci, ca să se întărească principiile revoluţiei franceze, primul mijloc ce se prezintà, erà ca să se calce. Iar ca mijloc de a le discreditâ şi compromite, primul mijloc ce se prezintà, erà să li se dea un respect nemărginit şi o aplicaţie neîngrădită.

Cum să nu dea naştere această antinomie la tot felul de contraziceri şi de îndoieli, chiar în spiritul gânditorilor însemnaţi ai timpului, ai unui timp agitat, în care teoria nu erà pură teorie, ci program de luptă şi de viaţă?

## II.

Cealaltă ideie a revoluţiei, egalitatea, nu s'a lăsat mai pe jos în efectul ei de încurcare şi ameţire a spiritelor. Ba a dus chiar la unele concluzii bizare de tot.

Egalitate? Dar cum rămâne cu inegalitatea de cultură în societatea franceză? Cum rămâne cu acea ierarhie stabilită şi sancţionată în deosebitele trepte de învăţământ primar, secundar, filosofic? Spiritul egalitar al revoluţiei franceze va păstrà

aceste deosebiri şi inegalităţi ale gradelor culturale şi ale inteligenţei?

S'au găsit şi logiciani riguroşi ce au proclamat principiul nivelării intelectuale; tot învăţământul să se reducă numai la cel primar. Ştiinţe speciale? Dar ştiinţa specială e un privilegiu, căci e un privilegiu faptul că un număr mic de oameni posedă exclusiv cunoştinţe pe care alţii nu le au. In Constituantă, la 1793, s'a şi propus să se proscrie «*toute idée de corps académique, de société scientifique, de hiérarchie pédagogique*».

S'au găsit, natural, şi minţi luminoase, consecvente în principiile gândirii lor, cari să stabilească legătură adevărată între ideile de libertate şi egalitate, şi între reforma şcoalelor şi a învăţământului. Intre cei mai de seamă, citez pe Condorcet.

Condorcet puneà înainte şi demonstrà principiul că fără instrucţie nu poate există adevărata libertate, căci fără ea libertatea va degenerà cu siguranţă ori în anarhie ori în despotism. Fără instrucţie nu poţi împiedicà dependenţa unora de alţii, şi nu se poate păstrà egalitatea, înţelegând prin egalitate mai mult neatârnarea morală a omului, spiritul de demnitate omenească. «Omul ce cunoaşte cele patru regule ale aritmeticii nu atârnă nici de Newton în viaţa comună».

Dar, natural, egalitatea bineînţeleasă nu duce la egalitatea de cunoştinţe, de cultură. Atâta se

poate pretinde, când e vorba de egalitate în fața culturei: toți să aibă drepturi egale la atâta instrucție, cât le permit forțele și aptitudinile lor. Mai ales pentru popor libertatea și egalitatea se asigură tocmai prin instrucție, care atacă, în rădăcina lor, viițiile populare. Căci, cum zice Condorcet foarte bine: «*Ces vices dérivent du besoin d'échapper à l'ennui dans les moments de loisir, et de n'y échapper que par des sensations, non par des idées*». Dar ideia distracției prin cultură științifică ori artistică, prin lectură, n'o poate căpătà poporul decât prin instrucție, care duce astfel la emanciparea de viții, și deci la independență, la libertate și egalitate.

## III.

Iată care erà problema mare a revoluției franceze, când erà vorbà de a-și organizà învățământul public: *a împăcà și acordà reforma școlară cu idealul reformei sociale, cu ideile libertății și egalității.*

In fiecare adunare populară s'a ivit succesiv oratori, care au expus idei de reformă școlară. În *Constituantă* Talleyrand vine (1791) cu un proiect studiat de reformă școlară, dar găsește adunarea în momentele de pe urmă, când erà gata să se desfacă. Oratorii au recunoscut im-

portanţa chestiei şi a studiului conştiincios al lui TALLEYRAND, dar tocmai din această cauză.... discuţia trebuia amânată.

In *Legislativă* ideile se schimbaseră. Alte spirite şi alte aspiraţiuni, alte idei se ridică, reforme noi se propun. In fruntea tuturor vedem pe CONDORCET, (1792). Ideia lui conducătoare, afară de cele arătate mai sus, era că educaţia şi instrucţia nu trebue să cadă amândouă de o potrivă în sarcina Statului. Statul să aibă grija instrucţiei, dar educaţia să rămână în sarcina familiei. Statul să nu impieteze asupra libertăţii de conştiinţă; să se amestece desigur, ca să dea unele idei, independente de religie, să orienteze în ideile fundamentale ale constituirii statului; dar nici pe acestea să nu le prezinte ca un ideal imutabil, sfânt, ci numai ca o stare de fapt, lăsând minţii posibilitatea de a ajunge la convingerea că s'ar puteà naşte şi altă constituire politică deosebită.

CONDORCET admiteà şi propunea grade deosebite de învăţământ şi anume cinci: 1) *primar* 2) *secundar*, pe care COMPAYRÉ îl găseşte că se aseamănă cu învăţământul primar superior actual, 3) *instituţiile* (colegiile), 4) *liceele*, care în realitate erau curate facultăţi, 5) *societăţile* de ştiinţe şi arte, ce corespundeau cu *Academiile*.

Spiritul în care propunea CONDORCET învăţământul, era cel *realist*. Un matematic distins, ca el, tre-

buia să pună ştiinţa exactă ca centru, iar studiile literare ca accesorii. Despre scriitorii antici aveà foarte puţină stimă. Ei descriu viaţa *lor* şi a timpului *lor*, ce se deosibeşte de a noastră; nu ne pot orientà; iar ştiinţa lor despre lume este *eronată*.

Nici proiectul lui Condorcet nu s'a realizat.

*Convenţia* şi-a avut şi ea proiectul său de reformă. Purtătorul ideilor pedagogice în Convenţie n'a fost un membru activ al ei, ci un scriitor, care nu mai trăià, Lepelletier.

Ideile lui Lepelletier, reluate şi puse în discuţie de Robespierre, sunt remarcabile în ce priveşte şcoala. «Atotputernicia» Statului, care crescuse foarte mult în mintea revoluţionarilor dela *Constituantă*, face pe Lepelletier de ajunge la un sistem de educaţie asemănat, în multe privinţe, cu cel spartan: — antipodul libertăţii.

Dela 5 până la 11—12 ani, copiii să fie crescuţi în comun, băieţi şi fete la un loc, hrăniţi şi îmbrăcaţi la fel, educaţi şi instruiţi la fel. Puţin a lipsit ca Lepelletier să propună chiar luarea copiilor din familie îndată după naştere şi instituirea unor doici funcţionare. Ideia n'ar fi fost de altmintrelea aşa de originală, o găsim formulată hotărît în «Statul» lui Platon.

## IV.

Între multe utopii, culegem însă şi o ideie, care, după convingerea noastră, se pare indispensabilă pentru complectarea educaţiei generale omeneşti: *lucrările manuale şi lucrarea pământului.* Lepelletier o susţine în mod surprinzător de luminos. Propune ca, pe lângă colegii, să fie câte un teren de lucru; iar în lipsa lui să se trimită elevii afară din oraş, unde, între altele, ar puteà să reguleze drumurile.

Lui Compayré i se pare bizară această ideie; şi lăsând la o parte tot seriosul, ridiculizează priveliştea închipuită a unor viitori avocaţi şi poate miniştrii, cari ar fi puşi să care pietre în timpul studiilor şcoalei! «Peut-on, sans sourire, se représenter un système d'éducation ou nos futurs avocats, nos futurs écrivains, passeraient six ans à transporter des matériaux sur les grands chemins»[1])?

Pe noi, ce ne face să surâdem, este tocmai grija lui Compayré pentru viitorii avocaţi. Să nu-şi strice mâinile cărând pietre, acele mâini predestinate a răsfoì codurile, a indicà paragrafele legiuirilor, a face gesturi elocuente şi nobile ce vor ilustrà baroul!

E şi puţină confuzie în pasagiul citat. Sau poate

[1]) Hist. crit. des doctrines de l'éducation, vol. II, p. 302.

numai o simplă exagerație, în scopul de a produce efect?

Nu rezultă parcă din lectura lui că viitorii avocați și scriitori n'ar face, timp de șase ani, decât să care material pentru drumuri? Dacă această credință greșită se înlătură, rămâne și PELLETIER și COMPAYRÉ cu câte un merit. Unul, că s'a gândit să complecteze educația omului prin lucrări practice manuale, care, bine chibzuite, duc la dezvoltarea voinței și a spiritului de inițiativă; celalalt, COMPAYRÉ, rămâne cu meritul că va face din ce în ce mai mult pe lectorii, pătrunși de spiritul nou, să zâmbească de surâsul lui neîncrezător.

Pentru săraci se propunea învățământul gratuit; dar această gratuitate se asigură și reglementă astfel: elevii bogați trebuiau să plătească, și, în chipul acesta, să facă posibilă gratuitatea pentru cei săraci.

Statul să contribuiască pentru studiul celor lipsiți de mijloace; dar aceștia să-și plătească taxele de învățământ din produsul muncii lor; asemenea o idee frumoasă, care are darul de a face pe COMPAYRÉ să râză. O vedem totuși croindu-și drum în lume. In America, în *Statele-Unite*, mulți *studenți universitari* își procură mijloacele pentru plata taxelor, practicând un meșteșug oarecare.

Pentru prejudițiile societății noastre funcționariste pare foarte ciudat ca un student universitar,

în loc să fie meditator ori copist, să poată lucrà un scaun ori o masă, etc. şi, din productul vânzării acestor lucruri, să-şi procure mijloacele pentru complectarea studiilor.

## V.

Unul din însemnaţii propunători de reforme, tot în Convenţie, a fost Romme, o minte cumpănită pe care unii istorici o aşază alături de Condorcet.

Romme pune în lumină principiul obligativităţii şi gratuităţii învăţământului, cu o restricţie. Ideia libertăţii, ca să se dezvolte, cereà să fie înlăturate acele puteri ce ţinuseră lumea în întuneric, preoţimea şi nobilimea.

Nici un nobil, eclesiastic, ministru al cultului, să nu poată fi educator; şi nici femeile, ce au fost călugăriţe să nu poată fi institutoare.

Valul vieţii politice, ridicându-se către ideia libertăţii, o acopereà cu spumele lui. Se cereà, în numele libertăţii, împedicarea clerului şi a nobilimei dela opera educaţiei, aşa cum o înţelegeau ei. Libertatea, ca să se apere, luà armele adversarului său.

Un alt reformator revoluţionar, Bouquier, întemeiat pe principiul libertăţii, amestecat cu consideraţii asupra egalităţii, raţionà astfel: Ceeace trebue

să îngrijiască statul, e răspândirea cât de întinsă a unor cunoştinţe sumare, necesare pentru toţi cetăţenii. Deci *învăţământul primar trebue să fie opera statului.* Dar, mai departe nimic. Academiile şi universităţile, nici un interes de stat nu le susţin. Ceiace mai trebue să îngrijească statul sunt şcolile speciale, precum: şcolile militare, de medicină, de veterinărie, de lucrări publice, şcoli navale, de mine, etc. Mai departe, învăţământul nu priveşte pe stat. Cei ce vor să aibă învăţământ general, n-au decât să şi-l facă. Statul are nevoie ca cetăţenii să posedă elementele cele mai simple ale cunoştinţelor: a scrie, a calculà; şi, pentru trebuinţele publice, oamenii pregătiţi în special pentru aceasta. Învăţământul secundar nu trebuie; în orice caz nu statul se va îngriji de el.

Observaţi logica sistemului, dar şi lacunele lui. Lipsind inelul mijlociu între învăţământul primar şi cel special, pe ce elemente de seamă se puteà întemeià acesta?

Un alt membru al Convenţiunii, LAKANAL, a împlinit lacuna. Proectul său pune la loc învăţământul secundar ce fusese desfiinţat, tot de Convenţie, sub impulsia unui raţionament greşit. Insă, ca să mulţumească pe egalitari, l'a numit «şcoală centrală». «*Şcoalele centrale*» din timpul Revo-

luţiei nu-s altceva decât şcoalele secundare, colegiile de mai târziu. Viaţa lor fù scurtă.

Un alt pedagog improvizat, dar cu trecere în Convenţie, Daunou, revine la ideile lui Bouquier. In formă, nu desfiinţează învăţământul secundar; lasă şcoalele centrale, dar le desparte de temelia lor firească. Scade nivelul învăţământului primar, reducându-l la proporţiile minime ale lui Bouquier. Distanţa dintre învăţământul primar şi cel secundar crescând, se făcù între ele un vid, pe care au luptat apoi francezii să-l umple cu *şcolile primare superioare*.

Proectul lui Daunou desfiinţà obligativitatea şi puneà altă condiţie, ce nu puteà să aibă alt rezultat decât golirea învăţământului primar: plata. Libertatea triumfà într'un sens şi erà călcată într'altul. Cei fără mijloace nu puteau veni să înveţe, dar nu erau nici siliţi la aceasta. Ca leac problematic, pela 1802, s'a simţit nevoe ca statul să nu se mai intereseze direct de învăţământ, ci să-l lase pe sama comunelor şi provinciilor. Aşa se explică slăbirea învăţământului în Franţa pela începutul secolului al 19-lea (1830—40).

Daunou proclamă principiul libertăţii absolute în învăţământ, din toate punctele de vedere. Nu mai sunt opriţi eclesiaştii a deschide şcoli şi a le conduce după metodele lor. «*Oricine* poate deschide şcoală, să înveţe *orice* şi *oricum*». Ce triumf

pentru libertate! Dar, vedeţi antinomia; principiul Revoluţiei triumfând îşi aducea moartea singur. Spiritul Revoluţiei a preferat să se sinucidă, ca să scape libertatea; dar ucigându-se, a ucis şi libertatea. Regimul vechiu, pedagogia veche, profesorii vechi înlăturaţi din învăţământ, au revenit iarăşi; şi, sub egida libertăţii, s'au întărit prin şcoli; şi când a venit geniul rău al reacţiei absolutiste, a găsit atmosfera pregătită: republica puteà să piară pe nesimţite, de asfixie morală, trecând sub forma de Consulat şi Directorat, la Monarhia despotică. Cine ar fi prevăzut că drumul care plecà dela MIRABEAU şi trecea peste eşafodul lui LUDOVIC XVI, va duce la coroana imperială a lui NAPOLEON!

## VI.

Şi erà natural să se ajungă aci. Pe deoparte reprezentanţii vechiului regim reveneau cu energii crescute; pe de altă parte gânditorii revoluţiei, cari ar fi putut raţionà clar asupra situaţiei politice şi sociale, erau ucişi. Capetele mai luminoase atrăgeau fulgerele egalitarismului absurd, şi căderau cu atât mai repede cu cât străluciau mai frumos. Rămâneau ochii injectaţi de sânge ai revoluţionarilor scurţi la vedere şi îndârjiţi de patimă.

E de mirare că din toată această agitaţie tul-

bure, tot au eşit, ca nişte mărgăritare din fundul nepătruns al mării, câteva instituţii ce au prins şi au rămas. Astfel e, bunioară, *şcoala politehnică*, creaţie a Convenţiei, numită mai întâiu «şcoala centrală de lucrări publice». Se învăţă: matematica, fizica experimentală şi chimia experimentală. In trei ani se pregăteau specialişti în deosebite ramuri.

Din această epocă zbuciumată a mai eşit şi altă instituţie: *Şcoala normală*, o creaţie a Convenţiei, după propunerea lui Lakanal. Această şcoală a fost creată cu scopul clar: *de a formă profesori, cari să pregătească generaţiile la viaţa nouă politică şi socială*, după principiile revoluţiei. A început cu capacităţile cele mai mari, literare şi ştiinţifice: Lagrange, Laplace, Monge, Bertholet, Volney, B. de St. Pierre, Laharpe. Totuşi, dela început chiar, a pornit-o greşit: s'a făcut un internat imens de 1400 de elevi. Negreşit, erà nevoie de un număr mare de profesori însemnaţi. Dar închipuiţi-vă un internat de 1400 de tineri şi închipuiţi-vă pe acei mari învăţaţi, somităţile ştiinţei şi ale literaturii, funcţionând acolo în mod regulat şi n'o să vă miraţi că, nu târziu după înfiinţare, «şcoala normală» s'a transformat într'un fel de universitate, care în adevăr lipseà. Învăţaţii făceau conferinţe, nu în vederea pregătirii tinerilor ca profesori, ci ca să le comunice izvoarele şi rezultatele ştiinţei.

Acest model degenerat al şcoalei normale, care era departe de ceeace Convenţiunea voia să facă, l-am imitat noi, creând «Şcoala normală superioară», care n'avea, după funcţia ei, alt scop decât de a întări pe studenţi în deosebitele ramuri ale cunoştinţelor universitare. Mai târziu s'a încercat o apropiere de scopul pedagogic al pregătirii profesorilor, însă cu totul insuficient.

În «Ecole normale supérieure» se intenţionă succesul în viaţă prin cunoştinţele dobândite; şi în acele cunoştinţe se căută a se realizà unul din visurile revoluţiei franceze, se da o enciclopedie întreagă. Matematica, limbile clasice, ştiinţele speciale nu lipseau, alăturea de preocupaţii de agricultură, de arte, meserii.

Toate acestea, date cu măsură, în jurul unei preocupări centrale, ar fi fost ca nişte raze convergente către un ideal; dar aşà, fără unitate organică, fără principiu călăuzitor, au trebuit să ducă la surmenaj.

Iată dar cum, în bine şi în rău, a lucrat revoluţia franceză. Mi se pare, că putem încheià cu rezumatul lui Chaptal:

«În mijlocul agitaţiilor, urilor, pasiunilor de care a fost frământată Convenţia naţională, ea s'a ocupat totuşi de instrucţia publică. Crizele politice, cari au marcat perioadele sale într'un chip aşa

de spăimântător, au făcut să predomine pe rând toate partidele; şi posteritatea cu greu va puteà crede că, aceiaşi adunare care părea că aveà distrugerea drept sistem, a produs aceste numeroase legi sănătoase, cărora le datorim conservarea sau chiar crearea aproape a tuturor aşezămintelor de instrucţie publică... Astfel s'a păstrat preţiosul depozit de *Arte şi meserii*; s'au pus bazele celui mai frumos aşezământ de *muzică* din Europa; s'au întemeiat *şcolile de medicină;* s'a creat o *şcoală normală;* s'a conceput şi executat planul vast al *şcoalei politehnice;* s'a acordat un azil şi puţină instrucţie *surdo-muţilor;* s'au deschis lecţiuni publice pentru învăţarea *limbilor orientale,* la biblioteca naţională; s'au întocmit două şcoli de *economie rurală;* s'a organizat, sub titlul de *şcoale pentru servicii publice,* un învăţământ complect pentru *artilerie, geniu, poduri-şosele, mine, geografie, navigaţie,* etc. Aşa că, îndrăznim a o spune, fără restricţie, Convenţia naţională a pus bazele instrucţiei astfel cum există încă astăzi; ea a vroit să păstreze; mai mult, a voit să perfecţioneze; şi, în acest scop, ea a reunit în acelaş loc şi înlăuntrul aceluiaş templu, sub numele de *Institut,* ştiinţele, artele şi literatura» [1]).

[1]) *Moniteur* du 19 brumaire, an IX. Citat din Dumesnil, *La Pédagogie révolutionnaire,* p. 254.

## Prelegerea XVI.

# IDEILE PEDAGOGICE ŞI CREAŢIILE ŞCOLARE ALE REVOLUŢIEI FRANCEZE.

1. Fazele prin care a trecut concepţia ideilor de *libertate, egalitate, fraternitate,* în mintea gânditorilor ce voiau să le aplice la educaţie, în şcoală.

Ideia *libertăţii;* la început, libertate absolută. Apoi, ca să împiedice reacţiunea de a triumfă ajutată de ideia libertăţii absolute: restrângerea libertăţii de învăţământ.

2. Danton: aci libertatea absolută, aci absolutismul de Stat, pe care îl reprezintă mai consecvent Lepelletier. Ideia jacobină în pedagogie. Educaţia absolutismului de Stat, propusă de Lepelletier, ca mijloc necesar pentru scopul societăţii şi Statului francez din acel timp. Obiecţii serioase: lipsa de educatori pregătiţi în spiritul reformei.

Antagonismul între reacţie şi libertate şi alianţa lor nefirească.

3. Peripeţiile pedagogice ale ideii *egalităţii.* Legătura firească filosofică între egalitate şi libertate. Libertatea dezvoltării şi inegalitatea naturală. La adăpostul libertăţii şi al egalităţii în faţa legii, apar inegalităţile firești de constituite între oameni.

4. Aplicaţiile concepţiei egalitare la educaţie şi şcoală, în timpul revoluţiei. Educaţia în comun. Învăţământul primar gratuit şi ca singur învăţământ de Stat pentru toţi cetăţenii.

Aplanarea inegalităţilor intelectuale! *Nivelatorii* în contra privilegiilor de ştiinţă, talent şi inteligenţă. Aristocraţia învăţământului superior, cauză a inegalităţilor dintre oameni, distrusă. Universităţile şi colegiile desfiinţate.

5. Cum se caută realizarea ideii de *fraternitate*. Democratizarea învăţământului. Importanţa *lucrului manual* şi *lucrării pământului*. Nevoile economice ale timpului oglindite în direcţia utilitară a sistemelor de educaţie; asemenea, nevoile naţionale ale Statului ieşit din ideile revoluţionare şi constrâns de împrejurările istorice să lupte pentru susţinere şi afirmare — se oglindesc în *tendinţa militaristă* a şcolilor.

Formarea *cetăţeanului*, preocuparea de căpetenie. Instrucţia şi *educaţia* cetăţenească. Serbările naţionale.

6. Pentru formarea poporului nou, nevoia imperioasă de *educatori noui*. «*École Normale Supérieure*».

## I.

Să revenim, rezumând şi insistând puţin, asupra ideilor pedagogice ale marii revoluţii, în legătură cu tendinţele ei politice, sociale.

Revoluţia franceză a venit cu trei mari idei, puse înainte ca deviză: *liberté, égalité, fraternité*.

Aceste trei mari idei sunt amestecate şi în reflexiunile pedagogice ale gânditorilor din timpul revoluţiei, după cum se găsesc de altfel şi în re-

flexiunile celor mai puțin pregătiți pentru deslegarea chestiilor politice și sociale, la cari luau parte. Aceste trei mari idei au avut peripețiile lor interesante, în mișcarea special pedagogică din timpul revoluției și, în deosebi, în faza cea mai acută a ei, numită «Convenție».

E interesant a notà oscilările convingerilor republicane, cu privire la ele, când veniau la aplicarea lor în reforme practice de educație; e interesant a vedeà chinul sufletesc al oamenilor, ce căutau să iea rezoluții pe baza lor și se isbiau de urmările neprevăzute, ce mergeau contra scopului revoluției și pe cari nu puteau să le învingă, de cât sacrificând ideile cele mai sfinte, în numele cărora lucrau.

La început, în numele libertății, s'a proclamat, fără temere, libertatea învățământului — libertate din toate punctele de vedere, pe toată linia. Deschide școli cine vrea și pentru toată lumea, pentru toți cetățenii, cari rămân, firește, liberi a veni or nu să învețe.

Se consideră ca atentat la libertatea omenească de a forță pe cineva să vină la școală. Asemenea se consideră ca o încălcare a drepturilor omului, a împedicà pe orice cetățean să deschiză o școală pentru educarea genului omenesc. Se plecà dela o concepție optimistă a naturii omenești.

În curând se văzură de toți consecințele, pre-

văzute numai de unii. Elementul prigonit, vrăjmaşul republicei, revenià acum curajos, apărat de ideia libertăţii. Clericalii şi monarhiştii încercau din nou, fără piedică, să deschidă şcoli şi să influenţeze opinia publică.

Altă urmare: poporul, nesimţind necesitatea instruirii din convingere proprie, lasă şcolile statului goale.

Astfel, pe deoparte se înmulţesc şcolile, cari readuc în viaţă o fază din trecut, ideile înapoiate ale vechiului regim; pe de altă parte, şcolile destinate luminării poporului rămân pustii.

Şi atunci, sfatul practic al realităţii, cu toată elocvenţa ei tăcută şi irezistibilă, s'a pronunţat. Gînditorii se întoarseră dela ideia libertăţii absolute, şi găsiră că este necesar să se îngrădească dreptul de a deschide şcoli *oricine* şi să se găsească un mijloc, ca poporul să fie adus la şcoală. Spiritele şi conştiinţa fură turburate de conflictul dintre trebuinţa constrângerii şi idealul republican.

## II.

Toată gândirea pedagogică republicană, oscilează între aceste două extremităţi. Şi ce de treceri repezi dela o alternativă la alta, în aceiaşi adunare a Convenţiei naţionale, în acelaşi an şi uneori la aceiaşi persoană, ca la Danton bunioară!

Danton a reprezentat aci libertatea absolută a învățământului, aci absolutismul de stat în materie de învățământ, spunînd — în a doua concepție — că educația și instrucția e o afacere de stat și că copiii, înainte de a fi ai familiei, sunt ai statului.

In aceste faze găsim toate nuanțele; găsim, ca mijloc de a sili poporul să urmeze la școlile publice, condiția, că nu se va da dreptul de a ocupà funcțiuni publice decât acelora, ce vor dovedì, că cel puțin doi ani au frecventat o școală publică.

Se urmăriau două idei: frecventarea școlilor și ideea egalizării cetățenești prin instrucție și viață comună.

Cel ce a venit cu ideea obligativității și instrucției forțate și a dus-o la consecuențele ei logice e Lepelletier. Ca și cum s'ar fi sfiit însuși de îndrăsneala propunerii, Lepelletier a lăsat mai întâi o pauză de gândire cetățenilor, înainte de aplicarea obligativității. In timp de patru ani va rămânea deocamdată frecventarea școlilor tot facultativă; după patru ani însă va deveni obligatorie; părinții, cari nu-și vor trimite copiii la școală, vor pierde dreptul cetățeniei.

Și nu era vorba de o simplă trimetere a copiilor la școală, ci de o curată răpire a lor din familie, de către Stat. Dela vârsta de 5 ani, copiii — după ideea lui Lepelletier, — nu mai erau ai familiei,

ci ai Statului. Ţinuţi în internate, până la vârsta de 11—12 ani, erau apoi redaţi din nou societăţii. In tot timpul acesta, trebuiaŭ să fie educaţi şi instruiţi, hrăniţi şi îmbrăcaţi la fel şi băeţii şi fetele, — fără deosebire de menirea lor viitoare. Asta-i ideea doctrinei jacobine, în materie de pedagogie: — despotism, absolutism de stat, pornit dintr'o necesitate imperioasă a noului stat francez.

Trebue să recunoaştem, că, oricâte obiecţiuni s'ar puteà aduce ideilor lui Lepelletier — imperfecţii, greutăţi, imposibilităţi practice ori pedagogice, legate de nevoia organizării atâtor internate şi toate populate — ideile lui se înfăţişau totuşi ca mijlocul logic ce duce drept la ţinta urmărită de revoluţie: de a creà un popor nou, educat pe baza ideilor noui; de a desrădăcinà, cu forţa şi în mod radical, apucăturile societăţii vechi, credinţele şi tradiţiile ei dominante, şi de a modelà, după o nouă întrupare, sufletul generaţiilor noului Stat.

Greutăţile ce s'ar fi pus în calea realizării acestui vis pedagogic, sunt uşor de văzut. Exceptând pe cele financiare — de unde s'ar fi luat mulţimea de educatori bine pregătiţi, pe baza nouei doctrine de Stat şi a nouei morale? Vrând-nevrând, ar fi trebuit să se lucreze tot cu vechile elemente educative. Nu s'ar mai fi lăsat copiii, firește, la influenţa mediului din afară de şcoală:

dar ar fi fost supuşi totuşi la influenţa aceluiaşi mediu, în şcoală. În primul loc era de asigurat un personal de educatori. Nici o reformă şcolară nu se poate realizà fără educatori pregătiţi în spiritul reformei. De aceea, întâia grijă a reformatorilor serioşi trebue să fie pregătirea personalului didactic, în instituţii organizate anume pentru pregătirea lui. Aceasta ar fi fost cea mai serioasă obiecţie practic-pedagogică, adusă planurilor de reformă ale lui Lepelletier.

Planul lui a căzut, însă, din consideraţii politice, fiindcă se izbià violent de idealul revoluţiei: *libertatea*. Susţinut, un moment, de autoritatea dominantă a lui Robespierre, tot nu a reuşit să se realizeze — ca mai toate propunerile, cari au fost supuse discuţiunii convenţionale. După dispariţia lui Robespierre de pe scena istorică, a revenit ideea libertăţii, ca o reacţie, aproape.

Această asociaţie bizară între libertate şi reacţie, realizată în timpul revoluţiei franceze, e în adevăr curioasă. Cu cât se arătà mai triumfătoare în practică ideea libertăţii, cu atât înaintà mai cu siguranţă regimul vechiu, apărat tocmai de ideea, care-l gonise odată. Aşà, la sfârşitul revoluţiei franceze, în faza ultimă a Convenţiei, proiectele de reformă pedagogică şcolară readuc din nou libertatea învăţământului. Proiectul lui Daunou dă din nou

deplină libertate oricui să întemeieze şcoli şi desfiinţează obligativitatea. Ba, ce e mai mult, în locul gratuităţii, se pune plata învăţământului. Inainte, cel puţin, Statul recunoşteà că trebue să plătească pe profesori, lăsând cetăţenilor libertatea, dacă vor voì să vină să profite de instrucţia profesorilor. Acum, pe baza ideii libertăţii şi a răspunderii ce cade fiecăruia pentru faptele sale — şi, de sigur şi din consideraţii economice, — s'a zis: oricine vreà sa deschidă o şcoală, poate s'o deschidă. Statul nu se va mai interesà nici de condiţiile economice, nici de cele morale. Oricine este liber să înveţe, în orice şcoală, pe cheltuiala sa proprie. Urmarea am văzut-o. Libertatea, sufletul republicei, a ucis republica, ucizându-se singură.

## III.

Ce instructive sunt, de asemenea, peripeţiile prin cari trece ideea *egalităţii*. La câte interpretări curioase şi la ce aplicaţii surprinzătoare a dat naştere şi această idee !

In principiu abstract filosofic, toate aceste idei înalte ale revoluţii franceze sunt pornite din o convingere mare şi înaltă despre idealul naturii omeneşti şi despre aspiraţiile omenirii. Libertatea omenească nu există, fără egalitate. Ceea ce au depus puterile misterioase ale firii în constituirea indi-

vidualităţii unui om, trebue lăsat să se dezvolte, să se manifeste pe deplin, ca să-şi deà contingentul de forţă în concertul mare al propăşirii omeneşti. Atât prin progresele individuale, cât şi prin progresul omenirii în genere, *libertatea*, aşà cum o definià *Convenţia*, — de a lucrà în conformitate cu raţiunea, după principiul dreptăţii, la adăpostul legilor şi după maxima: «Ce ţie nu-ţi place, altuià nu face!» — duce la *egalitate* şi la acordul armonic al forţelor societăţii întregi.

Totuşi, unele capete din timpul revoluţiei franceze, ce ciudat au înţeles uneori această idee ieşită din spiritele superioare ale sec. XVIII-lea!

S'a văzut cum Rousseau deosebià egalitatea *din natură* şi egalitatea *artificială*; cum admiteà o inegalitate inevitabilă, de constituţie, a fiinţelor omeneşti şi cum doreà ca legile şi organizările sociale să fie astfel alcătuite, încât să nu permită altă inegalitate. Egalitatea, în numele căreia vorbià opera lui Rousseau şi Condorcet, erà înţeleasă aşà ca să permită stabilirea ierarhică de valori naturale între oameni.

Aceasta stă în acord absolut cu libertatea; şi, în filosofia revoluţiei franceze, aceste două idei se presupun una pe alta. Firea individului nu va puteà nici-odată să se desvolte, să ajungă la adevăratul ei grad de forţă şi expansiune, decât atunci când i se va da toată libertatea şi posibilitatea

de a se manifestă şi de a ajunge acolo, unde este menită să ajungă prin însuşirile ei fireşti. Şi un *ideal* de organizare politică şi socială ar fi acela, care ar permite ori-cui, indiferent în ce loc şi strat social s'a născut, să ajungă ceea-ce meritele lui fireşti îi dau drept să fie.

IV.

Acesta este visul frumos al utopiştilor marei revoluţii. Şi, pentru isvodirea lui, s'au chibzuit proiecte şi... s'a vărsat sânge.

Dar, ce departe suntem de această înălţime de vederi filosofice, când vedem idealurile marilor gânditori oglindite în cugetarea obtuză a unora dintre membrii Convenţiunii franceze!

Ca aplicare a ideei egalităţii, găsim în practică: impunerea *educaţiei în comun*. Bine. Creşterea şi învăţământul în comun aduce cu sine înfrăţirea şi dispariţia, în parte, a neegalităţilor sociale.

Pentru înlesnirea educaţii în comun, se dispunea *gratuitatea învăţământului* şi se punea centrul de greutate în *învăţământul primar*. Pentru ce? Aici este o pagină curioasă şi instructivă de aplicare a ideilor politico-sociale la reforma şcoalei republicane.

Ideea egalităţii s'a interpretat în modul următor. Inegalitatea poate să existe între oameni din

mai multe puncte de vedere şi trebue combătută sub orice formă s'ar prezentà. Există din punctul de vedere al familiei, al aristocraţiei? Se vor desfiinţà orice clase sociale. Există din punct de vedere al averii? Se va căutà, pe cât posibil, să se ajungă la o nivelare comună.

Dar, există şi inegalitate intelectuală. E de datoria unui revoluţionar convins, să facă să dispară şi aceste inegalităţi jignitoare dintre oameni.

Dacă ne gândim câte capete geniale au căzut pe eşafod pe timpul revoluţiei franceze, cum oameni ca Lavoisier, André Chenier, etc., în general mai toţi aceia cari, prin talentul, prin ştiinţa lor, se ridicau peste nivelul comun, erau suprimaţi, vedem aici instinctul revoluţionar al *nivelatorilor* ce căutau să egaleze genul omenesc, prin scoborârea nivelului superior al spiritelor de elită la nivelul comun al maselor.

Aceasta, cel puţin, nu erà *raţionat*, ci pornià din orbirea instinctului.

Dar găsim şi mişcarea de egalizare revoluţionară *raţionată*, când se vorbeşte de organizarea învăţământului public.

Interesul de căpetenie al revoluţionarilor erà dezvoltarea şi perfecţionarea învăţământului primar. Aceasta, firește, erà raţional. Apoi, revoluţia franceză adusese ideia libertăţii şi egalităţii, care nu se puteà realizà, fără o ridicare a maselor. Dar aceasta n'ar fi atras, în mod logic, scăderea nive-

lului treptelor superioare ale învăţământului. Şi totuşi, în logica simplistă, riguros absurdă, a revoluţionarilor, s'a tras concluzia că învăţământul superior este o aristocraţie, care distruge egalitatea dintre oameni. Ştiinţa superioară este un privilegiu; învăţământul secundar şi superior un lux; indispensabil pentru Stat e numai învăţământul primar. Şi se găsiau republicani convinşi, cari să răspundă lui LAVOISIER: «nu ne trebue chimie»!

Dacă aceasta ar fi rămas numai în regiunea teoretică a discuţiei academice, ar fi avut numai interesul bizarului şi al aberaţiei logice, în istoria gândirii omeneşti. Dar ele au trecut în practică, în domeniul faptelor. Învăţământul superior a fost înlăturat; colegiile vechi au fost desfiinţate.

Într'un moment, Franţa se găsià numai cu învăţământ primar şi cu şcoli speciale.

Furia aceasta oarbă a egalizării a trecut, ca multe uragane, ce se încrucişau în timpul revoluţiunii franceze. Şi, către sfârşitul revoluţiei, pela 1795, s'a găsit, şi în privinţa ideii egalităţei, ca şi pentru ideia libertăţii, că soluţia abstract logică e absurdă în consecvenţele ei practice şi că e cuminte să nu se lase Franţa fără lumina ştiinţelor înalte. S'a căutat atunci să se înfiinţeze *Institutul Naţional*, să se organizeze învăţământul superior şi să se reînfiinţeze învăţământul secundar.

## V.

Cealaltă ideie, care stăpânià Franța în acest timp, *fraternitatea*, o găsim realizându-se în tendința democratică a învățământului. Printre celelalte mijloace pentru democratizarea învățământului, o importanță deosebită se dădeà *lucrului manual*. Iarăși o ideie a lui Rousseau. Se găsià că nu e nimic care să înobileze pe om mai mult decât putința de a se susține singur oricând și ori unde, prin munca lui proprie, prin îndeletnicirea și destoinicia de a face materia brută să servească trebuințelor vieții și a-i dà astfel o valoare. În special se accentuà necesitatea de a se învățà și perfecționà cultivarea pământului.

Pe lângă ideia morală-socială a democratizării, erà aci și o necesitate economică. Franța aveà de luptat, în timpul revoluției, cu greutăți enorme. Erau războaiele numeroase din afară — și mai trebuià să se realizeze instrucțiunea publică, întinsă cât mai departe și mai adânc, în stratele sociale, și ramificată cât mai în sus, spre învățământul înalt. Pentru crearea acestui aparat vast de instrucțiune, trebuiau mijloace materiale — și ideia, care se impuneà erà stoarcerea bogăției naturale a solului. Aceiași ideie o vedem impunându-se astăzi la noi.

Și iată cum, în mod forțat, se îndreaptă atenția

omului-de-stat către direcţia practicizării învăţământului, dându-i o direcţie care să-l facă a găsi mijloc de a valorifică bogăţiile aflate în sânul pământului. Agricultura erà preaslăvită, idealizată. Deaceia învăţământul, în timpul revoluţiei, are un caracter utilitar. Se consideră ca incompleca o educaţie, care n'ar da unui om o profesiune.

Şi, tot în legătură cu nevoia timpului, o altă direcţie a educaţiei publice erà întărirea fizică şi şi cu deosebire *instrucţia militară*. Aproape orice şcolar, orice viitor cetăţean se căută să fie format astfel, ca să devie un apărător al patriei. Instrucţia militară făceà parte esenţială din programul unei educaţii complecte. Spiritul revoluţionar a organizat şcoli speciale pentru aceasta. Una dintre cele mai curioase şi care dă nota caracteristică a timpului, este *şcoala lui Marte*, menită a formà, în cel mai scurt timp, soldaţi perfecţi, gata de a pornì la războiu pentru apărarea republicei. Această şcoală adunà la un loc 3000 tineri, pe o câmpie, în corturi; acolo li se da instrucţia special militară. Erà o inspiraţie a nevoilor revoluţiunii.

Preocuparea de căpetenie însă, rămânea formarea cetăţeanului. Trebuià, dela gradul cel mai de jos al învăţământului, să se înceapă cu acele cunoştinţe, cari erau de natură a formà cetăţeui conştienţi de drepturile lor. In gradul cel mai de jos al învă-

ţământului, se încercă prin poveşti, prin anecdote, prin istorisiri de fapte, de întâmplări din istoria Franţei, prin cunoaşterea geografiei Franţei, să se familiarizeze minţile cu drepturile şi datoriile cetăţeneşti şi să se pună în lumină foloasele legilor şi constituţiei Franţei republicane. Intr'un grad mai înalt, se căută să se dea dreptul natural şi un fel de sociologie sumară, practică; iar istoria trecea, dela forma de poveşti, la istorie a revoluţiei morale, politice, economice a popoarelor.

Pentru *educaţia* cetăţeanului, se organizară sărbători naţionale; cele mai principale din ele erau în număr de şeapte: serbarea întemeieri republicei, serbarea libertăţii, a tinereţii, a bătrâneţii, serbarea soţilor, serbarea recunoştinţei şi a agriculturii.

Dar, pentru formarea cetăţeanului şi pentru crearea poporului nou, eră nevoie de *formarea prealabilă a educatorilor*. Necesitatea aceasta s'a impus cu toată puterea ei logică. Incă de mai înainte o accentuase Rolland, când expulzarea Iesuiţilor făcea să se simtă nevoia de profesori laici.

Acum trebuiă o educaţie republicană. Instituţia la care s'a recurs atunci, în timpul Convenţiunii, a fost *şcoala normală*, numită mai întâiu «*École normale de Paris*», apoi «*École normale supérieure*». Ca să se formeze educatori, s'a făcut apel la tot ce aveă Franţa mai înalt şi mai distins în ştiinţă şi litere, s'a făcut apel la somităţile glo-

rioase ale timpului: Laplace, Lagrange, Bernardin de St. Pierre, Laharpe, etc. Dar tocmai din cauza asta, poate, îndecursul timpului, şcoala normală superioară şi-a perdut caracterul primitiv; a devenit o instituţie superioară de ştiinţe şi litere, fără scopul practic al pregătirii de profesori şi a rămas cu această schimbare de destinaţie până la 1903, când d-l Chaumié, pe atunci ministru al instrucţiunei, a făcut'o să se întoarcă la scopul ei dela început.

Aşà că, după o sută de ani, republicanizmul francez a revenit la ideea primitivă a Convenţiei; după o sută de ani de experienţă, a căutat, de asemenea, să modifice radical înţelesul libertăţii învăţământului. In astă privinţă, azi s'ar părea un anachronizm, să se lase libertate oricui de a deschide şcoli. Se cer condiţii anumite de capacitate, titluri, etc., — din consideraţii de politică înaltă — pentru a puteà deschide cineva o şcoală de educaţie publică.

Libertatea a învăţat că este cel mai bun mijloc de a se omorî, dacă se lasă în voia tuturor atacurilor ce i se dă tot în numele ei.

Acum, după ce am văzut ideile pedagogice ale revoluţiei aplicate la şcoală, să arătăm într'o schiţă scurtă, şi instituţiile mai însemnate ale învăţământului din timpul acesta în Europa.

## PRELEGEREA XVII

# UNIVERSITAŢILE GERMANE

1. Singurele Universităţi, cari au o *istorie,* sunt cele germane. Universitatea engleză staţionează. Cea franceză, interesantă prin intuiţia ce dă despre moartea unei instituţii inutile, lipsită de legătură cu viaţa socială.

2. Învăţământul pozitiv ce se scoate din istoria Universităţilor germane.

Universitatea în legătură strânsă cu viaţa spirituală a societăţii. Reprezentanţii de frunte ai curentelor celor mai deosebite, pe catedrele universitare.

Nu tot aşa în Anglia şi Franţa.

3. Evoluţia Universităţii germane paralel cu evoluţia culturală a societăţii. Precăderea facultăţii *juridice,* când Statul îşi ieà rol cultural. Pregătirea funcţionarilor.

Precăderea tendinţei filosofice către sfârşitul «veacului filosofic». Facultatea filosofică ieà întâietatea.

Achiziţiile de idei ale Universităţii germane la sfârşitul secolului XVIII.

4. Universitatea din *Halle,* prima Universitate după spirisul modern. CHR. WOLFF. Raţiunea în locul tradiţiei.

Universitatea din *Göttingen*. Gessner şi Heyne. Prelegerile în limba maternă.

5. Libertatea de cercetare: *libertas philosophandi*. Contrast cu funcţiunea Universităţii franceze, impusă de Stat.

6. Universitatea unitară germană şi Universitatea ca *membra disjecta* în Franţa. Facultăţile, şcoli speciale Universitatea napoleoniană, o unitate administrativă a facultăţilor împrăştiate pe teritoriul Franţei.

Încercările zadarnice după revoluţie de a revenì la Universitatea unitară, realizată la 1896.

7. Ce gândesc asupra acestei chestii pedagogii francezi şi germani. Liard şi Paulsen.

## I.

Pentru complectarea istoriei pedagogice a secolului al XVIII-lea, este necesar să ne aruncăm, cât de repede, ochii asupra instituţiilor principale, în care s'au concretizat ideile şi tendinţele lui culturale. In special vom privì universităţile. Despre alte instituţii, ieşite din ideile şi curentele pedagogice până la jumătatea secolului al XVIII-lea, am vorbit mai înainte.

Când se tratează despre universităţile din Europa, şi despre istoricul şi desvoltarea lor, trebue să observăm că singurele universităţi care au o desvoltare, în special până la sfârşitul secolului al XVIII-lea, şi prin urmare o *istorie*, sunt *universităţile germane*. Universităţile *engleze* sunt aceleaşi ca şi în evul mediu. Ele rămân chiar aceleaşi până

pela jumătatea secolului al XIX-lea. Aceiaşi organizare, aceiaşi funcţionare, aceiaşi bază. Tot baza eclesiastică, bisericească; tot independenţa de stat; tot corporaţii în jurul universităţii, viaţa comună între profesori şi studenţi în colegii; tot aceiaşi aspiraţie modestă de a comunică numai cunoştinţe de cultură generală, fără a face drumuri noui de cercetări în domeniul inteligenţei. Aproape nişte licee, cari au de scop a dà cultură generală, a educà, a dà cunoştinţele ce se credeau necesare unui nobil. Aşa le cunoaştem din evul mediu.

Puţin lucru ar fi de spus şi despre universităţile franceze. Dar acest lucru e foarte important. Din cunoaşterea soartei universităţilor franceze luăm un învăţământ: cum moare o instituţie «de moarte bună», am puteà zice, dacă se închide în ea şi se lipseşte de viaţa spirituală care, într'un timp, face fala mişcării culturale din afară de ea. Aşa au făcut universităţile franceze.

In zadar se mai înregistrează progrese în domeniul filosofiei, inaugurate de Bacon, Descartes, Locke, Leibnitz, Spinoza, etc.: in zadar se produc atâtea curente şi lucrări de valoare în literatură şi ştiinţă. Universitatea franceză nu vede nimic, nu ia act de nimic; rămâne tot la Aristotel, tot la interpretarea medievală a textelor clasice în materie de literatură. Şi din această cauză, o răceală din ce în ce mai mortală între Universi-

tate şi viaţa ambiantă. Existenţa universităţii nu se mai simte; nici necesitatea ei.

Când a venit revoluţia, n'a fost nevoie de nici un act de violenţă, ca să le răzi cu o trăsătură de condeiu, pe toate cele 22 universităţi.

Sfârşitul veacului al XVIII-lea ne prezintă, deci, acest spectacol: o ţară care-şi decapitează învăţământul, după cum îşi decapitase regele. Dar, dacă are dreptate Carlyle când zice, că decapitarea lui Ludovic al XVI-lea a fost decapitarea superfluă a unui rege fără cap, acelaş lucru s'ar puteà zice şi despre învăţământul superior francez.

## II.

Venim la universităţile germane. De aci luăm un învăţământ positiv, care întăreşte morala coprinsă în soarta istorică a universităţilor franceze, cu tristul lor învăţământ negativ. Nicăiri nu vedem mai lămurit adevărul, că universitatea trebue să fie în strânsă legătură cu toată viaţa spirituală a societăţii, ca la universităţile germane. În toate veacurile, universităţile germane au mers mână în mână, paralel cu mişcarea culturală: au oglindit această mişcare; s'au transformat în scenă istorică, în teren de luptă al curentelor şi ideilor timpului. Triumfători şi învinşi, se găsiau reprezintând curentele pe catedre universitare. Aproape nu e om

ilustru în ştiinţă, în literatură, în mişcarea culturală germană întreagă, care să nu fi fost profesor la universitate.

Şi aceasta nu numai în secolul al XVIII-lea ori azi, în sec. al XX-lea, ci în veacul al XVI şi al XVII-lea. Vă citez nume cari reprezintă principalele culmi în atâtea direcţii deosebite ale mişcării culturii germane: Luther, Melanchton, Wolff, Kant, Schiller, Rückert. O excepţie care este, din acest punct de vedere, o curiositate, face Leibnitz, care n'a fost, sau mai bine n'a «degnat» să fie profesor universitar, din cauza direcţiei neprielnice pe care o luaseră tocmai atunci universităţile.

In secolul al XVII-lea, universitatea germană se găseşte, în adevăr, în o fază care nu puteà să convină unui spirit aşa de liber ca Leibnitz. Şi aceasta tot din cauza tendinţei de a oglindì curentele dominante ale timpului. Se întronase în ea ideile şi mişcarea religioasă, care răsunase deja în Europa. Şi, fiindcă universitatea se transformase într'o cîtadelă a uneia din aceste dogme religioase, se înţelege că un spirit autonom, ca Leibnitz, care nu-şi puteà supune mintea la anumite concepţii metafizice şi teologice, nu încăpeà în cadrul strâmpt al universităţii din acea epocă. De altfel, cum vedeţi, universitatea germană şi în acest caz a stat în legătură generală de simpatie intelectuală cu veacul.

Nu e tot aşa în Anglia. Acolo, nici LOCKE, nici DAVID HUME, nici STUART MILL, nici DARWIN, nici H. SPENCER, n'au fost profesori universitari. Şi tot cam aşa în Franţa. Creatorii de curente în cugetarea franceză au lucrat în afară de universitate. Nici DESCARTES, nici ROUSSEAU, nici VOLTAIRE, etc. n'au ocupat vre-o catedră universitară. Acest fapt e semnificativ şi explică deosebirea de trăinicie şi de influenţă asupra vieţii şi culturei din partea universităţilor germane, şi din a celor franceze şi engleze.

## III.

Universitatea germană a evoluat paralel cu evoluţia culturală a societăţii. Când Statul îşi ia dreptul de organizator şi susţinător al instituţiilor, universitatea se pune în serviciul ideii de stat, ajutând desvoltarea cerută de spiritul timpului.

Facultatea, care începe a avea importanţă mai mare, încetează de a fi facultatea teologică. Ea dominase ca centru de interes când dicta biserica. Acum se impune *facultatea juridică*, al cărui scop e şi pregătirea funcţionarilor, a judecătorilor, a conducătorilor naţiunii, în vederea realizării scopurilor statului.

Astfel, unul din istoricii învăţământului în secolul 18-lea, MICHAELIS, în opera sa: «*Raisonne-*

*ment über die protestant. Universitäten Deutchlands* 1768—1776, în capitolul caracteristic: «*Von dem Vortheil welchen, Universitäten einem Lande bringen* [1])» formulează astfel ideia folosului adus în special de facultatea juridică dela Halle statului prusian.

«Juriştii dela universitatea din Halle pregătiau spiritele funcţionarilor statului cu ideia statului prusian.

«Dacă nu s'ar fi predat în Halle dreptul statului, aşà cum nu se obişnuià în Germania înainte vreme, *Brandenburgul* nu şi-ar fi scuturat aşà de uşor, în câţiva ani, vechia lui dependinţă de Austria, încât să devină un stat propriu şi de sine stătător. Ceia ce se predă despre astfel de lucruri la universitate, se prinde negreşit la început numai de studenţi; dar treptat, într'o viaţă de om, devine convingerea generală a poporului; orăşeanul şi ţăranul crede ce spune predicatorul, dar predicatorul crede, în chestia dreptului statului ce aude dela juriştii statului său».

Iar către sfârşitul veacului, altă direcţie în evoluţie. *Ştiinţa dominantă*, care dă sufletul şi coloritul vieţei tuturor studiilor universitare, devine *filosofia*. Universitatea iea şi aci caracterul tim-

[1]) In Paulsen, *Gesch. d. gelehr. Unter.*, vol. II, p 125, ed. II.

pului. Secolul filosofiei dă universităţii de călăuză filosofia, fosta *ancilla theologiae*. Jurisprudenţa începe a se trata în mod filosofic: se vorbeşte în prelegeri de dreptul natural ca fundament al dreptului. Medicina se bazează pe ştiinţele naturale inspirate de filosofie. Insuşi teologia, fosta suverană, ascultă de cuvântul aceleia, care odată îi fusese «servitoare», şi se mândreşte cu numele de teologia naturală sau *raţională*. Planul de studiu pentru toţi studenţii are la bază filosofia.

Fr. Paulsen, în monumentala sa scriere, despre *învăţământul superior în Germania*, rezumă în patru puncte achiziţiile de idei ale universităţii germane pela sfârşitul sec. XVIII-lea.

1. *Libertas philosophandi*, manifestată în raţionalizm, în atitudinea vulgarizatoare, luminătoare a ştiinţei şi filozofiei. Unul din reprezentanţii raţionalizmului, al cugetării libere, ştim că a fost însuşi Frideric cel mare.

2. *Noua filozofie*, bazată pe cosmologie şi fizică în locul filozofiei aristotelice, ce a stăpânit şcolile până târziu în Evul modern.

3. *Triumful limbei materne*. Prelegerile se ţin de regulă în limba Germană. Ceiace era înainte o excepţie curajoasă, devine lucru natural, obiceiu.

4. *Pătrunderea noului mod de a concepe studiul antichităţii:* a ceti autorii clasici, nu cu scop

de a-i «interpretà», ci pentru a învăţà dela ei a creà, *în limba maternă*, opere de valoare, călăuziţi de tehnica lor magistrală: *noul humanism*, aşa de important pentru caracterizarea mişcării nu numai şcolare ci culturale în genere în Germania.

## IV.

Cea dintâi universitate în spiritul modern este cea din *Halle*, înfiinţată la 1694, ajunsă în floare la începutul sec. XVIII-lea. După dânsa, cea din *Göttingen*, înfiinţată la 1737. In *Halle* se ilustrează oameni, despre ale căror idei am vorbit în alte prelegeri: un Thomasius, un Francke şi filosoful Christian Wolff, care are o importanţă nu atât ca inovator de sisteme filosofice, cât mai ales ca cuceritor al universităţii în numele noilor idei. Cu intrarea lui Wolff la universitate, la începutul veacului al XVIII-lea, se înlătură sistemul vechiu de predare a filozofiei, sistemul aristotelic, şi se pune înainte *raţiunea*, în locul *tradiţiei*. Se face apel la încrederea în judecata minţii omeneşti, iar nu la supunerea pasivă în faţa dogmatizmului tradiţional.

Această metodă, oricât de simplă şi naturală ni s'ar părea azi, era o reformă violentă, o atitudine revoluţionară. Wolff a şi fost expulzat: dar, cu venirea lui Friderich cel Mare la tron,

a fost rechemat. In a doua profesură a sa, își reia în voie opera *rațională*, patronat de însuși regele-filosof.

La *Halle* pătrunde curentul nou și face posibilă venirea la universitate a spiritelor ce erau purtătorii lui. Se stabilește astfel, legătura firească dintre Universitate și viața din afară, care străbate tot mai adânc în organizmul universitar.

La *Göttingen*, printre alte curente noui ale veacului al XVIII-lea, triumfă *neohumanismul*, reprezintat prin filologii Gessner și Heyne, sub forma *helenismului:* adică doctrina, că adevărata «umanitate» *(humanitas)* se găsește în modelele clasicilor greci. Dela universitatea din *Göttingen* curentul neohumanizmului se răspândește în întreaga lume universitară germană.

Dar și sub alt aspect se modernizează universitățile: prelegerile încep a se ține în *limba maternă;* se vorbește în limba vie despre idei și direcții culturale ce se frământă și în afară de zidurile universității, activându-le, dominându-le, corectându-le. Universitatea se pune în fruntea mișcării timpului și împrumută vitalitatea dela ea, trăinicia interesului real al vieții sociale.

Privind spre veacul al XIX-lea, observăm valurile marilor curente noui ale veacului al XVIII-lea căutând să se cristalizeze în instituții, ce poartă

şi mai evident pecetia modernităţii, ca universitatea din *Berlin*, bunioară.

Iată unul din caracterele distinctive ale universităţii germane faţă de cea franceză: *legătura dintre catedră şi curentul cultural al timpului*. Această caracteristică face că universitatea germană are o istorie a sa, cea engleză nu are deloc, iar cea franceză una foarte scurtă.

## V.

Un alt principiu, care a dat viaţă universităţii germane şi a cărui lipsă a adus moartea celei franceze, este *libertatea de cercetare ştiinţifică*. Această libertate nu era mare nici la universităţile *germane*, în secolul al XVII-lea, când purtau caracterul religios şi stăteau în legătură de subordonare faţă cu Biserica.

De această dependenţă s'a emancipat, însă, universitatea germană încă din secolul al XVIII-lea. *Halle* şi *Göttingen* inaugurează celebra *libertas philosophandi*. Şi erau conştiente de această libertate. Profesorii acestor universităţi simţeau că introduc în istoria învăţământului modern o metodă nouă; ştiau că au cucerit inteligenţei sceptrul ei de suverană şi că dau catedrei instrumentul special pentru adâncirea şi întinderea ştiinţei.

La o serbare a universităţii din *Halle*, un pro-

fesor a vorbit tocmai despre «libertatea de a filosofà» a universităţilor.

*Göttingen* continuă reforma începută de *Halle*, o transmite posterităţii ca o axiomă.

În sec. XIX şi XX nimeni nu-şi poate închipuì că s'ar puteà amestecà cineva în modul de a concepe ştiinţa al unui profesor german, nici în concepţiile lui filosofice şi metafizice, nici în concluziile, nici în metoda lui. Întreagă şi deplină libertate de cercetare şi de conchidere. Nu există nici o dogmă de stat, în nici o ramură. Doctrinele cele mai opuse se înfăţişează adesea, în acelaş timp, la aceiaşi universitate.

Ce deosebire în Franţa, la universitatea reapărută după revoluţie! Concepţia aceasta a libertăţii filosofice universitare erà inadmisibilă în patria «libertăţii, egalităţii, fraternităţii». Când NAPOLEON a reinfiinţat universitatea, sau mai bine zis numele de «Universitate», cu alt cuprins, a dat acestui organizm cultural un ordin: nu trebue să facă ştiinţă pentru ştiinţă, — ci trebue să facă cetăţeni, cari să admită ideia imperialistă şi credinţa catolică.

Universitatea franceză, aşa cum erà acum organizată, nu mai merità numele de «*Universitate*», nici din alt punct de vedere, nu numai din acesta al scopului. Nici funcţiunea, nici organizarea nu-i mai dà dreptul să poarte acest nume

## VI.

Şi acum vreau să atrag atenţia deocamdată asupra unei deosebiri însemnate în concepţia universităţii germane şi franceze pela sfârşitul veacului al XVIII-lea.

Deosebirea constă în faptul, că universitatea germană a fost totdeauna un *organism unitar*. Universitatea franceză, după desfiinţarea ei prin revoluţie, a apărut ca *membra disjecta*, despărţită în facultăţi împrăştiate în diferite părţi ale Franţei. Asta fu o urmare fatală a împrejurărilor istorice, prin care a trecut Franţa. Nu din neştiinţă, din nepricepere sau din o imitaţie neinteligentă şi uşoară au ajuns Francezii la sistemul facultăţilor separate unele de altele, ci dintr'o fatalitate istorică. In timp ce universităţile vechi mureau de moarte bună, capete gânditoare ale Franţei, ca Talleyrand, dar mai ales Condorcet, concepeau o nouă organizare a învăţământului superior, pe bază enciclopedică, adică aşa ca toate ramurile ştiinţei omeneşti să formeze la un loc o unitate organică.

Teoria lor, însă, a rămas nerealizată în vârtejul schimbător al evenimentelor revoluţiei; şi, odată cu moartea Universităţii, în haosul ameţitor al activităţii practice, în schimbările repezi

de idei şi de conducători, nefiind chip să se organizeze nimic solid şi în răgaz, trebuià să se înfiinţeze măcar ceva în pripă, ca să răspunză trebuinţelor culturii înalte. S'a înfiinţat astfel politechnicul, şcoala de artă veterinară şi celelalte şcoli speciale. Şi s'au înfiinţat acolo, unde se credeà că trebuesc înfiinţate mai urgent, din cauza împrejurărilor locale: la *Paris*, la *Montpellier*, la *Strassbourg*, etc. S'au creat deci şcoli *speciale*, de prima necesitate. *Consulatul*, în faţa faptului împlinit al existenţii acestor instituţii, le-a decretat ca *facultăţi*.

Numele de «*universitate*» dispăruse, împreună cu realitatea însăşi a *universităţii*. Napoleon îşi reaminteşte de dânsul. Lasă *facultăţile* ca şcoli speciale în toată Franţa, absolut indiferente între ele, dar dă o organizaţie nouă întregului învăţământ, de toate gradele, — vrând să facă din el o armă de luptă pentru triumful ideii *napoleoniene*. Şi toate şcolile, dela cele primare până la facultăţi, le uneşte printr'o legătură pur *administrativă* şi le numeşte *universitate*. «*Universitatea*» napoleoniană înseamnă, dar, totalitatea şcolilor de orice grad şi de orice menire, unite între ele doar prin administraţia, care erà încredinţată aşa zisului *le grand maître de l'Université* numit de guvern, sub ale cărui ordine lucrà. Întregul domeniu al instrucţiunii publice, împărţit în departamente,

aveà licee, gimnazii, şcoli secundare, prin oraşele principale, aveà, în *departamente*, peste un număr oarecare de şcoli secundare, câte o facultate sau o academie. Cam aşa cum se împarte administraţia episcopală în *eparchii*, a justiţiei în Curţi de apel, etc. Universitatea, în realitate, nu erà decât un nume administrativ. În loc de «Universitatea Franţei», s'ar fi putut spune: «Instrucţiunea Franţei».

S'a căutat, la 1814, în timpul restaurării, să se formeze câteva universităţi franceze, prin unirea facultăţilor răsleţe. Aşa au încercat în zadar Royer Collard, apoi Cousin, apoi Duruy. Abia la *1896* s'a revenit la tipul *universităţilor unitare!*

Ce însemnătate are acest lucru? Nu este tot una, dacă are o ţară *universităţi*, ori *facultăţi?* E nevoie numai decât ca toate facultăţile să fie la un loc? Pentru ce Franţa nu s'a împăcat cu organizarea sau mai bine cu dezorganizarea lui Napoleon şi s'a silit să reconstitue unitatea corpului ştiinţific al universităţii? Răspunsul îl găsim în experienţa omenirii, în efectul uriaş pe care l'a realizat, în lumea ştiinţifică, universitatea *germană*, cu tipul ei *unitar*.

Ca să vedeţi, ce gândesc asupra acestei cestiuni şi Francezii şi Germanii, vă voiu cità câteva rânduri dintr'o dare de seamă foarte documentată a lui Fr. Paulsen despre organizarea şi funcţionarea universităţii germane, şi vă voiu arătà de

asemenea sentimentul unui francez care are şi pregătirea teoretică şi cunoştinţa perfectă a sistemelor de organizare universitară în diferite ţări, d. Liard.

«Ce n'est par simple esprit d'imitation, zice L. Liard [1]), que, l'une après l'autre, toutes les nations civilisées se sont donné des Universités, et ne sont pas contentées, comme nous, depuis un siècle, de Facultés isolées et d'écoles spéciales. Il y a à ce phénomène générale des raisons plus profondes, les unes d'ordre scientifique, les autres d'ordre public.

«La forme universitaire qui unit en un même faisceau toutes les branches du savoir humain, comme sont unies en fait toutes les puissances de l'esprit et tous les phénomènes de la nature, est pour le développement et le progrès de la science, un milieu autrement favorable que des Facultés séparées.

«La Faculté isolée ne s'ouvre que sur un côté de la science et des choses. Dans le savoir total, elle ne voit que le fragment qui est sien. Du reste, elle ne prend, ou ne reçoit que ce qui peut

[1]) Vezi cartea lui: *Universités et Facultés*, cap. «Pourquoi il faut des Universités? Raisons scientifiques». Pag. 140—149.

contribuer a son objet. Il en résulte fatalement qu'elle est spécialiste et professionnelle et que la rigidité est pour elle un état inévitable, et souvent aussi la stérilité.

«Fréquemment, en effet, sauf dans les mathématiques, ce n'est pas du dedans d'une science constituée que sortent les germes par lesquels elle se developpe et se renouvelle, mais des alentours, des sciences circonvoisines. Voyez la médecine. C'est d'elle-même qu'elle a tiré l'auscultation. Mais c'est d'ailleurs, de la chimie, de la biologie qui lui sont venues les méthodes expérimentales, qui pénétrant en elle, souvent malgré elle, en ont changé la face. Voyez aussi le droit. Longtemps la méthode en avait paru fixée d'un façone immuable, sur un type géométrique. Il s'y fait cependant, depuis un certain temps, de notables transformations sous l'influence de l'esprit historique. Mais, ce n'est pas du droit lui-même, c'est d'ailleurs qu'a soufflé cet esprit.

«Et puis, n'est-il pas dans le savoir humain des parties aux frontières indécises, comme la géographie, l'historie, la philosophie elle-même, qu'on peut traiter tantôt comme une section des lettres, tantôt comme un chaînon des sciences» ?

Apoi urmează ;

«Mais dans l'Université, les Facultés, tout en restant individuelles, ne sont plus compartiments

étanches et impénétrables. Comme ceux des fruits cloisonnés, ces compartiments distincts ont des parois communes et perméables, et tous s'ouvrent sur le même coeur. Aussi est-ce de l'un et à l'autre un échange perpètuel, une exosmose et une endosmose incessantes. Tout ce qui se passe dans l'un, retentit dans les autres. Ainsi agencées, toutes les parties réagissent les unes sur les autres, les mathématiques sur la physique, la physique sur la chimie, la chimie sur la biologie, les sciences proprement dites sur l'art et la littérature».

Şi mai departe:

«Il faut qu'ils reçoivent la dose de savoir dont ils auront pratiquement besoin. Mais il faut aussi qu'il emportent de l'école cette conviction qu'au dessus de ces savoirs spéciaux et particuliers, il y a un esprit commun auquel tout aboutit et duquel tout dérive. Or cela, la Faculté isolée ne peut le fournir sûrement. Elle enseigne le droit, la médecine, les sciences et les lettres; mais elle tient les esprits comme entre deux murs et ne leur laisse apercevoir qu'un segment de la realité. Seule, l'Université qui enseigne tout, peut, sans cependant appeler les esprits à tout apprendre, leur donner la vision de la science entière, et leur faire sentir, au-desus des divers départements du savoir, leur coordination et leur unité.

L'Université est pour le progrès de la science

et pour la culture supérieure de l'esprit l'appareil le plus parfait, parce qu'elle est comme la science et comme l'esprit, une et multiple tout ensemble.»

În sfârşit d-l L. Liard încheie, exprimând starea de conştiinţă a gânditorilor francezi în privinţa aceasta. «Organe ale ştiinţei, facultăţile, trebue să fie ca dânsa: multiciplitate în unitate. Asta însemnează că ele trebue să constituiască un corp. *In toate ţările, afară de Franţa, aceste corpuri există şi se numesc Universităţi*».

E constatarea dureroasă a unui Francez adânc cunoscător al sistemelor de organizare universitară. S'o comparăm cu altă constatare, mândră, a pedagogului german Fr. Paulsen: «Păstrarea universităţii unitare a fost o fericită ursită a istoriei noastre. Aceasta e azi o convingere universală» [1]).

Câştigul ce l-a tras cultura germană pentru ştiinţă şi viaţă din această înţelepciune practică

---

[1]) Să se vază mai ales capitolul ultim al cărţii sale: «*Die Deutschen Universitäten*», Berlin, 1902, pag. 554: «Die Einheit der Universität. In Deutschland ist die alte Einheit der vier Facultäten in der Universität erhalten geblieben. Dass es eine glückliche Fügung oder sagen wir wahrer, dass es *echte Weisheit war*, die, mancherlei Bedenken und Widerspruch zum Trotz, die alte Form erhielt, ist gegenwärtig die *allgemeine Ueberzeugung*».

realizată în organizaţia unitară a universităţilor, se invederează uşor. PAULSEN îl schiţează în ultimele pagine ale operei sale: *Die Deutschen Universitäten.*

Mai întâiu, de sigur, unitatea universităţii vine din unitatea scopului tuturor celor patru facultăţi. Cele patru facultăţi germane sunt: 1) facultatea filosofică, în care se cuprinde facultatea noastră de litere şi cea de ştiinţe; 2) facultatea de teologie; 3) facultatea de drept şi 4) facultatea de medicină.

Scopul tuturor este hotărît de anumite trebuinţe sociale rezultate din evoluţia lor istorică. Societatea are nevoie de profesori culţi: i-i dă facultatea filosofică; are nevoie de preoţi culţi: i-i dă facultatea teologică; are nevoie de judecători culţi: i-i dă facultatea juridică; are nevoie de medici culţi: i-i dă facultatea de medicină. Toate au de scop comun: «omul şi viaţa omenească», privite şi din punctul de vedere fizic şi spiritual.

Ţinuta lor fiind comună, e natural să se atingă şi să se lege împreună. Viitorii profesionişti, oricât de deosebite s'ar părea carierele lor sociale, au puncte de contact, indicate şi impuse de opera lor comună, de scopul lor ultim. E natural dar ca aceia care în viaţa lor profesională se vor întâlni asupra obiectului comun, să simtă unitatea obiectivului lor de lucru încă din faza de pregătire.

Pentru ştiinţă, este evident că apropierea diferitelor ramuri de activitate intelectuală în acelaş loc contribue la stimularea, ajutarea şi complectarea lor reciprocă. Îşi dau mâna una alteia. Merg în colaborare, atacând necunoscutul de toate părţile. Se susţin, se rectifică una pe alta. Filosofia nu rămâne în regiunea purei abstracţii: se reazămă pe faptele adunate şi verificate de ştiinţe. Ştiinţa nu rămâne în regiunea de jos a faptelor de amănunte: se ridică la generalizări, ajutată de spiritul filosofic, care agită problemele mari ale lumii, ale vieţii şi istoriei. Una se influenţează de alta. Faptele intelectuale şi sufleteşti se armonizează astfel în echilibru normal.

Asta se resimte mai concret în viaţa intelectuală a profesorilor şi a studenţilor.

Profesorii de diferite specialităţi se întâlnesc zilnic; din întâlnirea lor se nasc sugestii, indemnuri. «Teologul vine în contact cu filosoful, filologul, istoricul, naturalistul; aceste ştiinţe îi ies înainte ca persoane vii, şi deci nu poate să le ocolească; se simte nevoit să se explice cu dânsele».

D'aci înlesnirea unei trăsături de unire între ştiinţă şi credinţă; unificarea conştiinţei publice. D'aci, în Germania, legătura simpatică între oamenii de ştiinţă şi religie. «Să se compare raţionalismul francez cu cel german: acela este nere-

ligios, acesta, în fond, o mişcare religioasă: Wolf şi Kant sunt amândoi, într'un sens, reformatori şi ai teologiei; şi încă mai mult au voit aceasta Fichte, Schelling şi Hegel».

Contactul celorlalţi specialişti între ei duce la acelaşi rezultat. Juristul, istoricul, economistul, psihologul, sociologul, întâlnindu-se unul cu altul şi cu medicul, fizicul, himistul, biologul, stabilesc raporturi între cercurile lor de gândiri: fiecare e provocat să iasă din raza obicinuită a vederei sale speciale şi să privească în alte domenii învecinate sau mai depărtate. Globul intelectual se întregeşte în mintea fiecăruia. Legătura mai deosebită între specialişti cu direcţii deosebite pot da naştere la curente noi în ştiinţă. «Prietenia dintre v. Savigny şi I. Grimm, întemeitorul şcolii istorice în drept şi întemeitorul cercetărilor germanistice, poate fi privită ca simbolul unităţii dintre ştiinţa dreptului şi ştiinţa istorică în Germania».

«Şi mai trebuie să vă amintesc un lucru, adaugă Paulsen: cât de des se fac treceri dela o ştiinţă la alta; ba încă astfel, că se trece chiar dela o facultate la alta. Lotze, filosoful, a fost medic şi profesor de medicină în Lipsca, înainte de a fi chemat la Göttingen ca profesor de filosofie. Şi Wundt a pornit tot dela studiele medicinei, iar Fechner a fost toată viaţa profesor de fizică. Helmholtz, fizicul şi fiziologul, îşi terminase studiul

medicinei şi a fost medic militar, înainte de a fi profesor de fiziologie şi de fizică. Mommsen, istoricul, a fost, prin profesia lui iniţială, jurist. Zeller, istoricul filosofiei, este, prin profesie iniţială, teolog şi a fost profesor de teologie, înainte de a trece în facultatea filosofică».

Această regăsire definitivă a vocaţiei o face posibilă numai organizarea unitară a universităţilor.

Dar, gândiţi-vă şi la o altă împrejurare. Studenţii, în Germania, deşi se înscriu la o facultate, şi-au luat deprinderea de a «ospită», de a asistà ca oaspeţi la cursurile celorlalte facultăţi. Şi aici vă puteţi închipuì, cât de variate pot să fie tendinţele şi afinităţile vieţei omeneşti. Unui medicinist îi vine, în trebuinţele sale intelectuale, dragul de a ascultà un curs de drept, de psihologie sau de istorie. Ce legătură au aceste specialităţi? Întrebaţi-l pe el, şi veţi aveà răspunsul: în mintea lui s'a realizat acest raport. Cum ar puteà să se îndeplinească aceasta, decât acolo, unde unitatea ştiinţelor este realizată în unitatea reală, organică, a universităţii?

Este, dar, reacţionară şi cu totul neîntemeiată pe studiul istoric al universităţilor, ideea, ce se aude câte odată, că ar fi bine şi la noi să se formeze o singură Universitate, ale cărei facultăţi să fie parte la Iaşi şi parte la Bucureşti.

Vom vedeà, mai departe, şi alte împrejurări de alcătuire şi de funcţionare, cari asigură vitalitatea universităţii germane.

BCU IAŞI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

## Prelegerea XVIII

# UNIVERSITAŢILE GERMANE

(Urmare)

1. Caracteristicile universităţii germane. Universitatea, organ special al ştiinţei. Necesitatea socială care a dat naştere acestui organ, cu o funcţiune determinată, specială. De când universităţile îşi iau rolul de *cercetătoare* ale adevărului. *Libertas philosophandi.* Universităţile din *Halle* şi *Göttingen.*

2. Mijloacele întrebuinţate de universitatea germană în vederea scopului de a cercetă adevărul. *Prelegerile, seminariile, exerciţiile.*

Prelegerile *private* şi *publice.* Punctul de vedere personal în expunerea problemelor: rezultatul cercetărilor proprii dat în prelegeri. În prelegerile private, ştiinţa în întregime. În cele private, o parte.

3. *Seminarele* Rolul lor. Când apar; în ce scop, întâi. Ce se învaţă în seminele ştiinţifice. Formarea omului de ştiinţă. Spiritul critic, obiectiv. Iubirea dezinteresată de adevăr. Conştiinţa provizoratului sistemelor ştiinţifice. De aci modestia şi rezerva adevăratului om de ştiinţă. *Exerciţiile.*

4. *Libertatea cercetărilor.* Chiar la facultatea teologică. Farmecul carierii profesorale în Germania. Libertatea academică şi la auzitori, la studenţi. Nici o reglementare din afară a cursurilor ce trebue să audieze, semestrial or anual, studentul. Nici un examen parţial; unul singur final. În ce constă examenul final de doctorat.

5. Principiul *concurenţei* şi al *emulaţiei* în funcţiunea universităţilor. Concurenţa între universităţi. Concurenţa între profesori. Concurenţa între sisteme şi doctrine.

6. Chestia plăţii profesorilor de către studenţi. Nouile obligaţii impuse profesorului prin aceasta. Profesoratul, o carieră liberă; atracţia înaintării proporţionale cu valoarea şi talentul.

Starea universităţilor germane în secolul XVIII.

Cum s'a introdus obiceiul prelegerilor private cu plată, şi unde s'a generalizat întâi, unde s'a introdus *oficial.* Efectul emulaţiei.

7. Tendinţa către *specializare* ştiinţifică dă naştere seminarelor pentru cercetare aprofundată. Gradul de specializare al profesorilor universitari în sec. XVIII. KANT. Predarea după texte anumite, ca la învăţământul secundar.

## I.

Voiu insistà asupra altei caracteristice a universităţii germane sau altei însuşiri particulare, căreia îi datoreşte vitalitatea.

Ceia ce a făcut strălucirea universităţii germane faţă cu cea franceză, a fost, după-cum am văzut, *că universitatea germană aveà un organizm unitar:* toate ştiinţele celor patru facultăţi erau

la un loc strânse într'o unitate organică vie; 2) *că universitatea era o funcţiune liberă a ştiinţei*, un organ special al adevărului, spre deosebire de universitatea Franţei, care devenise un organ al ideii imperiale, al voinţei împăratului; şi al 3-lea, *altă caracteristică*, ce a făcut din universitatea germană o instituţie plină de viaţă, a fost faptul că *a stat în continuă legătură vitală cu dezvoltarea culturală* a timpului, devenind scena de luptă şi pârghia de progres a tuturor curentelor însemnate, punându-se în fruntea lor, reglementându-le şi organizându-le.

Fiind că universitatea germană constitue tipul ideal al acestui fel de instituţii, e instructiv să insistăm asupra organizării şi funcţionării ei. Tipul ei nu se găseşte numai în Germania, ci a fost imitat şi de alte ţări.

Am spus că universitatea germană e *mai întâiu un organ special al ştiinţei*. Lucrul acesta trebue înţeles bine, ca să i se prindă întreaga importanţă.

In diviziunea şi specializarea muncei sociale, oamenii îşi împart, în mod firesc, după aptitudinile lor deosebite, sarcinile ce, sintetizate, duc toate la unitatea culturală a societăţii şi epocei. E cu deosebire importantă, însă, specializarea muncei, când se concretizează în organe sociale anu-

mite, în instituţii. «Oameni de ştiinţă», oameni ce caută adevărul în mod dezinteresat, numai pentru oglindirea exactă a raporturilor lumii obiective în inteligenţa omenească, s'au găsit totdeauna, şi din ce în ce mai mulţi, cu cât mişcarea de idei a crescut în omenire. Faptul a devenit interesant pentru dezvoltarea sistematică a lumii intelectuale, atunci, când s'a dat funcţiunii acesteia—de a căutà adevărul, de a organizà ştiinţa — un *organ social* hotărât, unde să colaboreze metodic şi persistent mai multe forţe intelectuale. Acestea, în loc să lucreze împrăştiate, independente, fără relaţii între ele, se adună în corp, lucrează în comun, ca o armată echipată şi organizată pentru cucerirea necunoscutului şi transformarea lui în ţară cunoscută, supusă minţii omeneşti.

Această evoluţie organică a societăţii, în regiunea ei intelectuală, s'a realizat, drept vorbind, de abia în secolul al XVIII-lea. Universităţi au existat, firește, încă de mult; origina lor se pune în Evul Mediu; dar universităţile, până în secolul al XVIII, n'au avut de funcţiune specială, determinată, *formarea* ştiinţei, *căutarea* adevărului. Adevărul se considerà ca dejà găsit şi toată funcţiunea universităţilor, ca a tuturor instituţiilor şcolare, erà numai de a-l transmite.

Primele universităţi ce schimbă cu totul concepţia rolului învăţământului superior şi dă norma

universităţii moderne, sunt cele din *Halle* şi *Göttingen*. Prin acestea se întemeiază libertatea cercetării personale şi se pune ca ţintă şi raţiune de a fi a universităţii: *căutarea adevărului*. Adevărul nu-i stabilit, omul de ştiinţă trebue să-l caute. «*Libertas philosophandi*» e principiul pus ca normă Universităţii, care se transformă astfel într'un organ special, concret şi permanent, realizat de evoluţia socială, pentru cercetarea sistematică a adevărului şi formarea ştiinţei.

## II.

*Cum funcţionează, în vederea scopului său, universitatea germană?* Ea întrebuinţează următoarele mijloace: *prelegerile, seminariile şi exerciţiile.*

Prelegerile sunt de două feluri: *private* şi *publice*.

In cele private, care se desfăşoară într'un număr de ore pe săptămână (1—6 ore, fiecare de 45 minute), profesorul expune, într'un timp relativ scurt — 6 luni — cuprinsul integral al unei ştiinţe, nu *o parte din ea*. Se dă astfel auzitorilor un cadru complect de cunoştinţe despre totalitatea problemelor unei ştiinţe şi despre soluţiile lor mai importante, şi se mai dă, firește, şi părerile personale ale profesorului propunător; fiindcă,

în genere, concepţia cu care vine auzitorul în faţa profesorului şi acesta înaintea auzitorului e următoarea: scopul catedrei universitare nu este numai de a expune şi lămuri o doctrină deja cunoscută şi formulată în anumite cărţi, ci auzitorul vine să asculte rezultatul cercetărilor personale ale profesorului, care se presupune că a ajuns la vederi proprii şi la un sistem de gândiri particulare în ramura sa, şi care voeşte să-şi comunice acele rezultate ale cercetărilor sale personale într'un şir de prelegeri. Aşa că problemele pot fi aceleaşi dela un profesor la altul sau în diferite cărţi; dar şi dispunerea lor şi metodele lor de cercetare se consideră ca alcătuind fondul subiectiv propriu al personalităţii profesorului.

In prelegerile private se expune astfel o «disciplină», o ştiinţă, aşà cum a adâncit'o şi cuprins'o inteligenţa studioasă a unui om de ştiinţă.

*Prelegerile publice* tratează de ordinar, într'o oră sau două pe săptămână, o parte din ştiinţă; au importanţă monografică; profesorul se extinde asupra unei singure chestii, asupra unei probleme ce-l interesează mai mult, la care s'a gândit mai în special în timpul din urmă, aducând asupra ei observaţii şi studii noui.

Cât de bine se complectează unul din scopurile universităţii, *comunicarea* adevărului — prin aceste două feluri de prelegeri! Auzitorul nu-i lă-

sat în drum, dezorientat în domeniul complex al unei științe, printr'o îndrumare fragmentară a ei; nu se lasă în grija auzitorului a complecta restul științei; ci, în prelegerile private, profesorul dă cadrul întreg al științei. Adâncirea metodică și arătarea amănunțită a legăturilor complicate ale unei chestii cu mulțimea problemelor științei, precum și arătarea modului de a lucră și aprofundà o chestie, se vede în prelegerile publice, unde se desfășoară erudiția asupra unei chestii izolate, luate din cadrul întreg al științei.

## III.

Dar ceea ce orientează mai bine și în special asupra *technicei* metodologice a unei științe, asupra modului de a lucră științificește pentru cercetarea adevărului, sunt *seminarele* și *exercițiile*.

Seminariile apar în organizația universităților din secolul al XVIII și mai întâi în ramura *filologică*. Scopul în care le-au format filologii sec. al XVIII, a fost mai mult pregătirea pentru învățământ. Către sfârșitul sec. XVIII se intensificase din nou studiul antichității prin neo-humanism, și filologii simțiau nevoia să orienteze mai de aproape în studiile clasice pe elevii destinați carierii de profesor. Dar aceste seminare se schimbară curând în seminare cu caracter pur *științific*,

în pepiniere de învăţaţi ce caută, împreună cu profesorul, adâncirea ştiinţei, şi învaţă dela el, din contractul cu activitatea lui, metodele investigaţiei originale pentru stabilirea adevărului într'o ştiinţă dată.

In curând apărură astfel de organizme speciale pentru elaborarea ştiinţei în toate ramurile muncei universitare : în ştiinţele istorice, matematice, filologice şi în special în ramura ştiinţelor exacte, sub formă de laboratorii.

In *seminare* se formează viitorul om de ştiinţă, se învaţă metoda critică în stabilirea faptelor, se învaţă organizarea adevărurilor în sistem. Cele mai interesante şi instructive şedinţe universitare sunt tocmai cele petrecute în asemenea lucrări seminariale. Ceia-ce se înfăţişă în cursul public ori privat ca ceva sigur, în forma unei afirmaţii categorice, se pune în discuţie liberă, în seminarii. Acolo se văd temeliile cât sunt de tari sau îndoioase ; şi în discuţie, în compararea probelor *pro* şi *contra*, în arătarea şi cântărirea argumentelor se formează spiritul critic, obiectivitatea ştiinţifică a minţii, se dezvoltă libertatea de gândire, se întăresc puterile spiritului, deprinzându-se a rezistă criticei şi a căutà dovezi noi pentru susţinerea unei păreri—sau a cedà în faţa evidenţei şi a recunoaşte eroarea proprie.

In seminarii se mai naște o convingere, ce rămâne permanentă în sufletul omului adevărat de știință. *In cercetarea adevărului, niciodată nu poți fi absolut sigur că ai prins adevărul ultim și pentru vecinicie.*

Lumea aceasta, simplă în aparență, dar foarte complexă în realitate, nu-i făcută de o inteligență omenească, ori cât de genială, pentru ca să poată intră așa de repede și adequat într'o inteligență tot omenească; are fețe, laturi, pe care mintea târziu le zărește; și mintea, în evoluția ei treptată, ajunge să vadă mereu puncte noi, mereu laturi noi; iar sistemele ce aspiră a oglindi, pentru un timp dat, adevăratul sistem obiectiv al lumii, sunt în fond provizorii, sunt valabile pentru *acel timp* numai; căci se pot ivi, mai curând ori mai târziu, alte date, alte *fapte*, și inteligența de mâine poate să ajungă la sinteze noi, în cari desigur se va ajută de experiența trecutului: dar, în deplină conștiință, va trebui să mărturisească totuși că, pe baza noilor observații, e nevoită să ajungă la noi concluzii — nepotrivite, poate chiar opuse cu cele de până ieri.

Această convingere, intrată odată în sufletul omului de știință, duce la modestia și smerenia ce șade așa de bine aceluia ce înțelege disproporția enormă dintre facultățile omenești și măreția nepătrunsă a misterelor lumii. Dispoziția aceasta intelectuală, acest *habitus* mintal se câștigă în lu-

crările serioase, pornite din avântul sincer al căutării adevărului dezinteresat.

Cam aceiaşi funcţiune au în universitate şi aşa numitele *exerciţii*, anume: cercetări în comun, între studenţi şi profesori, asupra unei lucrări de importanţă clasică într'o ramură oare-care literară, teologică, filologică, etc. În acest scop, se alege d. ex., un text, o operă şi se citeşte, se comentează de studenţi, împreună cu profesorii. Aceste exerciţii formează spiritul liberei cercetări şi spiritul critic.

## IV.

Iată mijloacele de căpetenie, de cari se serveşte universitatea germană, spre a deveni organ special al formării şi înaintării ştiinţei.

Alt mijloc e *libertatea de care se bucură cercetările universitare*. Nu există o dogmă de stat care să impună şi să mărginească cercetările într'o direcţie oarecare. Profesorul are absolută libertate de afirmare şi concluzii, şi deci conştiinţa marei răspunderi ce i-o dă libertatea de a căutà şi a expune înaintea auzitorilor rezultatele cercetărilor sale.

Singura facultate, care e ţinută să conteze pe o dogmă pre-existentă, e cea teologică; şi aceasta numai la universităţile catolice. În facultăţile protestante, libera cercetare domneşte chiar la teo-

logie: şi aci se ivesc uneori conflicte între dorinţele exprimate ale bisericii şi între idealul şi menirea profesorului universitar. Aceste conflicte ajung să fie aplanate de autorităţi, cari hotărăsc când pentru libertatea absolută de cercetare a facultăţii teologice, când pentru dreptul unităţii de dogmă a religiei; în timpul din urmă mai mult în senzul cel dintâi. Întru cât viitorul preot are nevoe de ştiinţă, de adevăr, pentru menirea sa şi vine să-l ia dela izvorul lui, îl va luà aşa cum i-l dă acest izvor, Universitatea. Vrea să aibă însă alte concluzii şi premise în vederea altui scop, decât adevărul curat şi nealterat? N'are decât să se adreseze atunci altor izvoare şi instituţii, alcătuite în vederea acelui scop.

Iată ce face şi farmecul carierii de profesor universitar în Germania. Cine simte în sine menirea de a trăi numai pentru ştiinţă, de a nu-şi închină viaţa decât conştiinţei şi adevărului văzut de inteligenţa lui, acela se simte atras ca de-o forţă irezistibilă către catedra universitară.

Aci stă şi farmecul ce atrage auzitorul: în credinţa că, ceia ce ascultă, e credinţa neascunsă a celui ce vorbeşte şi care, în liberă convingere şi expunere, arată rezultatul cercetărilor sale în explorarea lumii ştiinţifice.

Spiritul acesta al libertăţii intelectuale se găseşte în întreaga atmosferă universitară, şi din toate punctele de vedere. L'am văzut la profesor. E pe o scară foarte întinsă şi la auzitor. Acesta nu-i ţinut de nici o obligaţie externă, nici măcar să urmeze anumite cursuri. Absolută libertate în alegerea cursurilor, în numărul, în combinarea, în audiarea lor. Din cauza aceasta, în universităţile germane se găseşte acel fenomen curios de studenţi ce ajung de îmbătrânesc în matriculele lor, aşa numiţii «die ewige Studenten», fiindcă nimic nu-i împinge din afară ca să termine studiul şi să ajungă la un capăt. Dar aceştia sunt de obiceiu inteligenţele cari, şi dacă ar fi fost împinse, n'ar fi ajuns departe.

Atât poate face omul cu adevărat succes, cât face din proprie convingere şi din impulzie internă; siluirea din afară nu dă nici gustul de muncă şi nici nu măreşte gradul de pricepere. Când dorul de lucru şi destoinicia intelectuală există în natura subiectivă, e inutil şi chiar vătămător să exercitezi asupra lor împingeri şi obligaţii din afară. Lucrul ce eşti dispus să-l faci de bună voe, de îndată ce ţi se impune, îşi perde farmecul atracţei libere.

Aceasta determină şi măsoară şi valoarea şi efectul studiilor universitare. Studenţii universitari germani sunt consideraţi ca inteligenţe libere şi

mature ce își dau seamă de ceia ce vor și știu ce trebue să facă, spre a ajunge acolo unde țintesc. Când vin la universitate, se știe în mod prealabil că dânșii vor *știință*. Știința se prezintă într'un complex de cursuri, de lucrări. Universitatea se mărginește a le aduce la cunoștință, într'un *Verzeichniss*, mulțimea și varietatea lucrărilor dela toate facultățile; și atunci, la începutul semestrului, studentul «studios», în fața catalogului de prelegeri caută de'și alege pe cele cari îl atrag și îl interesează, fie pentru subiectele ce tratează, fie pentru persoana ce tratează subiectele, fie pentru ora la care se țin prelegerile, sau pentru alte considerații personale. Alege mai multe, mai puține — nimeni nu-l întreabă. Combină studiile cum vrea și e înțeleasă orice combinare. Urmează la mai mulți profesori de specialități diferite, ale căror prelegeri se combină în mintea lui în mod particular; ori la mai multe prelegeri asupra aceleiași materii, spre a compară spiritul, metoda, sistemul.

Nici o constrângere de urmare la cursuri, nici o obligație de examen. O singură cercetare finală, atunci când studentul se crede în stare să dea o dovadă că a aprofundat o ramură de știință, că a ajuns el însuși, prin metoda câștigată în seminarii, la vederi și la lucrări proprii. Atunci lucrarea lui originală e studiată de specialistul uni-

versitar şi dacă din ea se constată că e bine pregătit ştiinţificeşte, e admis la examenul general în ramura specială din care îşi susţine teza şi în alte două ramuri secundare, liber alese după voia candidatului. În urma acelor cercetări, i se dă titlul de doctor.

Această viaţă intelectuală liberă la universitatea germană e—şi după apreciarea celor ce au trecut prin ea şi după credinţa celor ce au studiat în mod comparativ instituţiile învăţământului superior din Europa—un ideal, un vis trăit într'o sumă de ani, *odată* pentru totdeauna în viaţă. La fel cu ea, o ast-fel de viaţă de liberă gândire, lipsită de ori-ce preocupare laterală, nu se poate găsi nici înaintea studiilor universitare, nici după. Înainte, erau studiile primare şi secundare, cu anumite ore de clasă fixate de alţii, de mai înainte, cu examene şi promoţii, cu o anumită dogmă pentru profesori şi elevi, cu o carte impusă. Pe urmă, vine înlănţuirea practică a carierii, obligaţiile omului care vrea să trăiască într'o anumită încatenare socială, grijile şi răspunderile vieţii de toate zilele.

## V.

Să adăugăm la acest tablou al vieţii universitare încă o trăsătură caracteristică ce contribue a explică avântul cel mare, viaţa intensă a mişcării

intelectuale ştiinţifice în universitatea germană. Aş puteà, într'un singur cuvânt, să o numesc *concurenţa.*

Principiul concurenţei, al emulaţiei, îl găsim sub diferite forme şi întărit de mai multe cauze.

*Mai întâiu e concurenţa mare dela o universitate la alta.* De îndată ce un om se ridică undeva prin talent didactic ori lucrări ştiinţifice, universităţile îşi pun ochii pe el, se întrec să-l aducă la ele. Un profesor celèbru e o glorie şi însemnă o atracţie mai mare pentru o universitate. Şi nu numai pentru universitate. Politica locală cere să se atragă forţe personale în oraşele universitare; căci după ele vin roiurile de studenţi ce aduc cu ele viaţa tinereţii lor sufleteşti, şi o ridicare a nivelului intelectual şi economic.

Intre alte libertăţi ale studenţilor e dar şi aceasta: nu-s legaţi de o anumită universitate. Pentru complectarea cunoştinţelor, obiceiul lor e de a călători dela o universitate la alta şi de a adunà dela fiecare cele mai de seamă cunoştinţe în ramura ce-i interesează. Libera lor circulaţie stă în legătură cu concurenţa dintre universităţi şi cu lupta acestora pentru cucerirea profesorilor mari.

Dacă ne uităm înăuntrul mecanizmului unei universităţi, vedem apoi principiul concurenţii îmboldind activitatea şi viaţa intelectuală a profesorilor.

*Mai întâiu concurența se arată pe tărâmul curat al ideilor.* Toate sistemele sunt reprezentate la o universitate, toate curentele de idei au câte un protagonist convins, reprezentant al unei școli, al unei direcții; și când se știe că, aproape în același timp și în același local, se susțin idei contrare convingerilor celuia ce vorbește, închipuiți-vă ce înflăcărare personală ia desfășurarea cugetării, ce putere de viață ia argumentația, spre a câștigà spiritele, spre a înlătură credința crezută greșită și ale cărei premise și temelii se presupun că există în spiritul auzitorului. Nu se vorbește în abstract, ci se ține aproape o pledoarie pentru câștigarea unei cauze, o luptă intelectuală, la care studentul ia parte, la care vine înarmat cu spirit critic; se împotrivește mintal la argumentele expuse, cât poate, până se dă poate convins și atunci noua covingere se infige adânc, căci e câștigată prin lupte mintale.

Concurența dintre idei și sisteme se transformă în partide filozofice, în partide științifice între auzitori și face de se prelungește mișcarea vieței intelectuale mai departe de zidurile universității, în discuții individuale sau în societăți literare științifice.

Deosebit de această luptă ideală, în concurența profesorală se arată ambiția de a se ține la — sau a trece peste — nivelul stabilit de colegi. Auzito-

rii, fiind absolut liberi de a urmà ori nu la anumite cursuri, şi urmarea la un curs fiind semnul adesea al valorii profesorului, fiecare se luptă pentru a cucerì întâietatea. Şi pentruca lupta să fie întru câtva întreţinută şi de un interes personal de o ordine relativ inferioară, adică materială — se mai adaugă încă un impuls, caracteristic iarăşi pentru universităţile germane: *cursurile sunt plătite de auzitori*. Fiecare student, când şi-a ales un profesor şi un curs, a trecut la questură, la secretariat şi a achitat plata pentru ştiinţa ce va primì într'un semestru.

## VI

Chestia plăţii profesorului de către studenţi a fost adesea discutată şi uneori combătută. A găsit însă mulţi apărători, chiar printre profesorii universitari celebri; şi nu trebue să se pună aceasta numai decât pe seama interesului material!

Când Paulsen, bunioară, caută argumente spre a întări menţinerea acestui obiceiu, ar fi necuviincios să ne închipuim că singurul mobil ce l-ar face să-l susţie, ar fi faptul că marele lui talent de profesor îi aduce dela catedră un venit frumos. Cursul lu Paulsen este în adevăr din cele mai audiate.

Gândiţi-vă la efectele acestei dispoziţii. Profeso-

rul, ştiindu-se plătit de auzitori, simte pe-lângă alte îndemnuri, un motiv mai mult de a veni înnaintea lor pregătit cu tot ce crede el că poate să le fie mai de folos, să le facă ştiinţa mai atractivă, mai interesantă şi mai clară; simte în el obligaţia ca, în schimbul remuneraţiei, să dea ceva mai mult din munca lui decât ar da în schimbul plăţii dela stat, fixe şi egale pentru toţi.

Pe lângă obligaţia morală de preot al ştiinţei, profesorul universitar îşi poate considerà astfel cariera ca o adevărată profesie liberă, care nu atârnă numai de stat ci şi de lumea ce doreşte şi vine să înveţe dela el. Şi atunci cariera profesorală exercită asupra spiritelor aceiaşi atracţie ca orice profesie liberă, ca medicina, advocătura, ingineria, etc., în care munca şi talentul sunt răsplătite proporţional cu valoarea lor.

In plata dată de stat nu se fac deosebiri după valoarea profesorilor. Ar fi şi anevoie de făcut. Lipseşte carierii astfel atracţia particulară a ridicărei pe scara unei ierarhii de merit şi perspectiva că, prin proprie forţă, te poţi urcà oricât de sus îţi permit puterile, pe treptele ierahiei sociale aşezate pe distincţie şi avere.

De această speranţă atârnă, cum observă foarte just Paulsen, şi munca mai încordată ce-o pune profesorul german, comparată cu munca profesorului din alte ţări, unde plata fixă şi egală e

asigurată de stat. Numărul orelor şi prelegerilor, devotamentul pentru aprofundarea ştiinţei şi comunicarea ei intensă şi vie nu se găseşte nicăeri ca la universitatea germană; şi de sigur, zice el, dacă şi în Germania s'ar introduce sistemul plăţii fixe şi egale, urmarea ar fi scăderea activităţii ştiinţifice universitare, pe baza unei legi psihice şi economice: omul tinde să ajungă prin minimul de muncă posibilă, la maximul de folos. Pentru acelaşi beneficiu, de ce să se depue maximum de muncă? Şi pentrucă individualităţile cu porniri contrare acestor tendinţe firesti sunt rare, rezultatul ar fi că profesoratul s'ar transformă poate câte odată într'un fel de *sinecură* budgetară.

Tabloul de până aci al vieţei universitare a eşit cu încetul din dezvoltarea treptată a organizaţiei universităţii germane. N'a fost firesţe totdeauna astfel. Nici profesorii n'au fost plătiţi totdeauna de auzitori, nici prelegerile lor n'au fost totdeauna împărţite în *private* şi *publice;* nici seminariile şi exerciţiile n'au complectat totdeauna activitatea ştiinţifică a cursurilor.

Toate şi-au luat însă naştere, cu încetul, din secolul al XVIII.

Dealtmintrelea, univeritătile germane la sfârşitul secolului 18-lea, în ce priveşte şi numărul stu-

denţilor şi valoarea şi activitatea lor ştiinţifică sunt incomparabil mai pe jos de cele de azi.

Populaţia şcolară oscilă între 500 şi 700 de studenţi. *Halle*, una din cele mai celebre şi căutate, numără 729 de studenţi, *Königsberg* 314, *Göttingen* 800.

Inainte de jumătatea socolului al 18-lea, prelegerile erau gratuite. Dar, dela un timp, s'a introdus obiceiul ca studenţii, asociindu-se, să ceară de la unii profesori, ca, pe-lângă cursurile publice, să le facă anumite cursuri speciale asupra unor materii, în care se simţeau mai slabi. Şi pentru aceasta se cotizau între ei, ca să plătească munca suplimentară a profesorului, depusă după cererea şi interesul lor.

Natural, profesorii în cursurile acestea, ţinute *privatim*, îşi dădeau îndoită osteneală, spre a satisface nevoile studenţilor, cari îi plăteau.

Cea dintâiu universitate, la care s'a întins mai mult obiceiul cursurilor plătite de studenţi, a fost Halle. Profesorii primiau, ce-i drept, dela Stat un salar mic şi atunci studenţii din familii bogate, cari studiau cei mai mulţi dreptul, au găsit că nu e demn de ei ca învăţământul ce-l primesc să li se dea şi lor de geaba. Astfel devenì treptat o modă să nu audiezi numai prelegeri publice, gratuite; aceasta se consideră ca un certificat de pauperitate ce-ţi dădeai în faţa lumii. Prelegerile

publice se ţineau asupra unor chestii mai generale; chestii mai speciale şi mai de temeiu se rezervară pentru prelegerile ţinute «privatim». Mai toţi s'au supus obiceiului de a se înscrie printre cei ce plătesc pentru audiarea prelegerilor private.

La Göttingen s'a consacrat pentru întâia oară *oficial* onorarul destinat profesorilor.

Inovaţia se resimţî repede şi asupra profesorilor şi asupra studenţilor. Studenţii se simţiau împinşi, mai mult decât obligaţi, să profite de cursuri, fiind-că le plătiau. Pe de altă parte, fiind-că mai mulţi profesori făceau prelegeri asupra aceleiaşi materii, emulaţia corpului didactic aduceà o întrecere de forţe. Fie-care căutà să-şi înfăţişeze ştiinţa cât puteà mai complect, mai folositor şi mai atrăgător.

Aşa se întâmplă că azi, la universităţile germane, sunt profesori universitari, cari, pe lângă venitul stabil dela stat, au încă unul, mult mai mare, dela auditorii lor. Profesoratul devine pentru ei un izvor de îmbogăţire, ca şi talentul pentru scriitorii mari.

## VII.

Una din prefacerile mari, cu urmări însemnate pentru caracterul distinctiv modern al universităţii, ca organ special al ştiinţei, a fost apariţia

*seminariilor, exercițiilor practice* și *laboratoarelor.*

Înainte, cea-ce caracterizà studiul universitar, era *disputatio.*

Deosebirea se explică prin atitudinea deosebită și rolul nou al universității.

Înainte știința se considerà ca găsită : acum se caută.

Și filosofia, și dogmele creștine, și științele toate se dezvoltau dintr'un autor, ce se interpretà și se aprofundà în mod dialectic.

Cu obiceiul de a căutà adevărul din date și fapte, se ridică posibilitatea gimnasticei acesteia intelectuale, a discuției dialectice. În locul disputației se adunau studenții pe-lângă profesori pentru stabilirea datelor, pe baza cărora se vor întemeià adevăruri noi.

Această nouă funcțiune intelectuală ducea la o nouă instituție universitară, la seminariile cari apărură treptat pe-lângă toate științele : matematice, istorice, filozofice, etc.

«Seminarele» se dezvoltară din tendința către specializare științifică pentru aprofundarea naturei lucrurilor.

Nu trebue totuși să ne închipuim pe profesorul universitar german dela sfârșitul sec. 18-lea ca pe cel de azi. Chiar pe un KANT, nu-l vedem propunând, ca un actual profesor de filozofie, ori

numai *Logica* cu *teoria cunoştinţii*, ori *Istoria filosofiei*, sau numai *Psihologia* ori *Etica*, în diferite semestre. Propunea mai toate materiile dela *facultatea de filozofie*, şi altele, ce intră în categoria ştiinţelor ori a dreptului: logica, metafizica, fizica, psihologia, matematica, cosmologia, morala, politica, dreptul natural, religia naturală.

Caracterul acesta enciclopedic al catedrelor universitare a dispărut cu totul în secolul 19-lea, şi dispariţia lui începe dela sfârşitul secolului 18-lea, odată cu necesitatea lucrărilor speciale din seminare.

Cum se putea să propună un profesor atâtea materii de studii deosebite?

Explicaţia e uşoară.

Se predà după anumite texte, cam aşa cum se practică la noi azi în învăţământul secundar. Însuşi KANT, în materie de fizică, matematică, cosmologie recomandà anumite cărţi şi explică după ele. Astfel se înţelege cum putea profesorul universitar să aibă câte 20—24 de ore de propunere pe săptămână! KANT a anunţat odată 34 de ore pe săptămână la Universitate. În aceste ore trebuià să înveţe pe studenţi, dimineaţa, dela 8—12: logica, mecanica, hidrostatica, fizica şi metafizica; după prânz, dela 2—4: geografia, fizica, aritmetica, geometria şi trigonometria; în alte zile *disputatorium* de 2 ore sau *repetitorium* şi coloquii.

Ce-i drept, KANT n'a putut ţine toate aceste ore anunţate; dar 26—28 ore pe săptămână de curs tot a făcut.

Ar fi fost o imposibilitate, chiar pentru un KANT, ca, în fie-care din aceste materii, să caute a se ţine la înălţimea unui profesor de universitate: să facă cercetări proprii şi să ajungă la vederi originale. Pentru majoritatea profesorilor, totul se mărginea, atunci, doar la comunicarea cunoştinţelor, cum se găseau ele în cărţi.

Treptat, caracterul enciclopedic s'a schimbat în cel specialist, în Germania.

Schimbarea s'a făcut acolo mai repede decât aiurea. Universitatea s'a adaptat mai de timpuriu la funcţiunea ei naturală de *producătoare* a ştiinţei; şi, în vederea scopului, şi-a luat organizaţia corăspunzătoare.

---

## PRELEGEREA XIX.

# ÎNVĂŢAMÂNTUL ÎN AUSTRIA.

1. Folosul ce decurge din cunoaşterea istorică a învăţământului în Austria, pentru noi. Legăturile noastre culturale şi politice cu Austria. Învăţământul austriac în mâinile Jesuiţilor, până la 1773. Numai facultatea teologică în floare. GERARD VAN SWIETEN.

2. Libera cercetare în universitatea austriacă. După opresiunea Jesuiţilor, absolutismul Statului. Direcţia, scopul şi metoda studiilor dictate de împărat. *Directorul* facultăţii controlând *ce* şi *cum* se propune. Cercuri, şefi locali, inspectori, comisia centrală de studii — aparat complicat de control, cu centralizarea directivei. Automatismul cultural.

3. Comparaţie între universitatea austriacă şi cea germană. Studenţii austriaci ţinuţi să studieze anumite cursuri fixate prin regulamente. Tabloul unei ore de curs. Ca treaptă ierarhică, învăţământul s'apropiă de liceu.

Ceva din organizarea studiilor. *Bieniul* filosofic *comun* tuturor studenţilor. Ce se învaţă în cei doi ani de studii comune. Un ordin al lui IOSIF II pentru arătarea scopului învăţământului. Universitatea să formeze *funcţionari*. —

Învăţământul secundar. — Felbinger: şcolile normale pentru pregătirea corpului didactic de şcoli elementare.

4. Neîncrederea în spiritul omenesc la baza organizării şi administrării şcolilor austriace. Trebuinţa sufletească internă de a cunoaşte. Impulsiile naturei nesocotite, în loc de a fi ascultate şi luate de călăuze.

5. Iosif II ca gânditor. Cap ameţit de o filosofie împrumutată şi superficial înţeleasă. Contrazicerile liberalismului său teoretic faţă cu actele de călcare a drepturilor popoarelor.

6. Cum umanitarismul platonic, de filosof diletant, al lui Iosif II rătăceşte spiritul poporului român din Transilvania. Călătoria lui înainte de şi după urcarea pe tron (1783). Starea socială, politică a Românilor de peste munţi. Revoluţia lui Horia şi Cloşca.

7. Actul «unirii» cu biserica catolică. Intenţiile calculate ale lui, şi rezultatelele de fapt, neintenţionate. Şcoli pentru Români. Trimiterea de tineri români pentru studii înalte la Roma.

## I.

O privire istorică asupra învăţământului în Austria este interesantă pentru noi, din două puncte de vedere: întâiu, pentrucă, prin contrast, vom puteà înţelege şi mai bine foloasele, pe cari le-am văzut izvorând din organizaţia universităţii germane; al doilea, fiindcă de desvoltarea istorică a Austriei e legată în bună parte soarta mişcării culturale româneşti. Dela pacea din *Passarowitz*, Transilvania trece cu Ungaria la Austria. Şi, deo-

sebit de această unire materială, se mai face una ideală: la 1701, o parte însemnată a poporului român din Transilvania se uneşte cu biserica catolică; gravitaţia sufletească se întoarse dela răsărit spre apus.

Din acest punct de vedere, e interesant să vedem organizaţia învăţământului superior — şi anume, firește, organizaţia Universităţii celei mai însemnate din Austria, a celei din *Viena*.

Ne vom orientă după normele puse în descrierea universităţii germane.

Spuneam, că universitatea germană, comparată cu organizarea şi soarta universităţii franceze, a avut un avantaj întreit: 1) că a stat în continuă comunicaţie şi curent de vieaţă cu mişcarea culturală a timpului; 2) că a fost un organ special al ştiinţii: nu al unei idei practice, fie chiar o idee de Stat; 3) activitatea ei ştiinţifică, în serviciul adevărului pur, a fost lăsată absolut liberă.

Să comparăm acum, din acest punct de vedere, modul de a fi şi de a funcţionă al universităţii austriace.

În Austria, până în a doua jumătate a veacului al XVIII-lea, până la 1773, învăţământul întreg, erà aproape cu totul în mânile Iesuiţilor.

Stăpânirea Iesuiţilor a durat 10—11 ani mai mult ca în Franţa: de abia la 1773 sunt izgoniţi. Până

atunci nu puteà fi vorba, la învăţământul Austriei, de caracterele esenţiale, cari făceau gloria învăţământului german. Universitatea vieneză, cum o găsim în prima jumătate a secolului XVIII-lea, vegetează, cam tot aşa ca şi cea franceză; numai că, în Austria, n'a venit un vârtej de prefaceri sociale s'o spulbere ca în Franţa.

În toată Universitatea, singura facultate ce strălucià erà cea teologică. Facultatea juridică şi cea de medicină aproape nu existau. În toată facultatea filosofică nu se pomenià încă de fiinţa unui filosof mai de seamă..

Vieaţa universităţii se închisese hermetic în carapacea sa tradiţională: nimic din spiritul timpului nu pătrunsese în ea.

Ca să învieze puţin învăţământul, Maria Teresa chemă din Olanda pe Gerard van Swieten, un medic cunoscut în Europa prin superioritatea spiritului şi vastitatea cunoştinţelor[1]). După venirea lui la Viena, pela 1745, se începù oarecare mişcare: se mai complectă învăţământul superior, se mai adăugiră catedre la medicină, la drept. Asemenea la facultatea filosofică, catedre de matematici, botanică, etc.

Universitatea luă astfel, cel puţin ca exterior, o înfăţişare mai modernă. În vieaţa lui intimă, însă,

[1]) Născut la Leyda 1700—1772).

învăţământul rămâne tot sub direcţia spirituală a Iesuiţilor. Spiritul timpului n'a pătruns mai intim în funcţiunea lui. Se stabilise o mică încercare de comunicaţie, prin intervenirea inteligentă a lui VAN SWIETEN. Lipsia convingerea adâncă.

## II.

Dar cel puţin, era Universitatea austriacă o instituţie pusă în serviciul cercetării *libere* a *adevărului?*

Iesuiţii numai libertate de cercetare nu puteau să îngăduie. Atât era liber spiritul să gândească, cât permiteau dogmele şi scopurile corpului iesuit.

La 1773, Iesuiţii sunt goniţi. Ne-am aşteptă, ca cel puţin de-acum înainte să dispară acea opresiune dăunătoare ce stânjinea mersul spiritului. Dar Statul, punând stăpânire pe starea de lucruri, aşa cum au lăsat-o Iesuiţii, adoptă şi procedarea lor.

Austria anticipează un moment principal din istoria Franţei. După revoluţie, când geniul despotic al lui NAPOLEON organizează învăţământul sub denumirea colectivă de «Universitate», se dă învăţământului o direcţie inspirată şi controlată de Impărat. Învăţământul devine un organ al idei de Stat napoleoniane.

Acest lucru — *mutatis mutandis* — s'a întâmplat în Austria. Singurul act de revoluţie este —

dacă-l putem privi aşà — gonirea Iesuiţilor. După gonirea Iesuiţilor, totul trebuià să se îndeplinească în vieaţa şcolară după o normă, după o direcţie şi în limite impuse de împărat cu ajutorul sfatului său intim. Libertate de cercetare pentru profesori, în vederea aprofundării ştiinţii, nu se pomeneşte. Fiecare facultate îşi are un *director*, care trebue să controleze ce se face şi cum se face ştiinţa în facultatea respectivă. Profesorul trebue să recomande studenţilor o carte, pe care s'o explice şi s'o comenteze, fără să aibă voie a dictà ceva, în afară şi deosebit de ce se află în text.

Acelaş sistem de control domnià în întreg învăţământul dela Universitate, până cât de jos. Cercurile ţării sunt datoare s'o urmeze, în ce priveşte învăţământul, după norme precise şi controlate de *şefi locali*, — indiferent dacă aceştia au sau nu au o pregătire specială pentru rolul de priveghetori culturali. Peste aceşti *şefi locali*, se găsesc *inspectori*, cari raportează *Comisiei centrale de studii*, cu reşedinţa în Viena şi sub conducerea directă a Împăratului.

Tot aparatul învăţământului trebuià să urmeze după anumite norme, prescrise cu minuţiositate dela centru, fără cea mai mică abatere. Erà un act revoluţionar a ieşi din planul impus de autorităţi.

Iată o maşină de Stat, autoritară, care duce la automatismul cultural.

## III.

Reamintindu-ne cuprinsul prelegerii trecute putem face acum o comparație. Ce contrast isbitor între universitatea Germaniei și cea din Austria! Așa zișii «*studenți*» austriaci erau obligați, odată înscriși, să urmeze cu cea mai mare stricteță prescripțiile reglementare; erau prinși ca într'o capcană uriașă și ținuți cu de-a sila într'un vârtej de mișcări complicate prestabilite din afară, nu ieșite din nevoia organică a minții individuale. Trebuiau să frequenteze toate cursurile indicate; și, în acest scop, se prevedeau tot felul de mijloace de control: caete de cursuri — pe cari nu le putem numì nici azi un anachronism! — examene, certificate, tot felul de înlănțuiri, ca să-i fixeze de băncile Universității și să nu le dea drumul decât atunci, când organul de control al Statului îi va găsì maturi.

Și, care erà priveliștea externă a unui astfel de școli superioare?

Un german, călătorind prin Austria, ne-o descrie. Nicolai, vizitând Viena pela 1781, ne arată, în notele sale de călătorie, icoana unei ore de prelegere la unul din cei mai buni profesorì ai Universității vieneze.

Erau vre-o 200 de auditori. Profesorul «citià», în ora aceea, despre *pedepse*, și arătà cum, în

organizarea lumii, pedepsele sunt menite să repare şi să reprime relele, şi să aducă binele. Şi tot aşa în vieaţa socială.

Destul de clar şi destul de interesant.

Dar auditorii aproape nu pricepeau nimic din ce spunea el. Auditorii aveau înfăţişarea unor elevi de liceu, cu aierul mirat şi nemulţumit că sunt acolo şi că sunt siliţi să asculte astfel de lucruri, de care nu le pasă şi nu le arde inima. Unii vorbiau; alţii râdeau; alţii, mai prudenţi, îşi odihniau spiritul în moţăeli discrete. Şi profesorul vorbia înainte, până în momentul când larma creşteà. Atunci intervenià bătrânul *fiscus philosophiae*, care liniştià clasa.

Iată spectacolul Universităţii austriace. Profesorul se găsià într'o situaţie falşă, aproape penibilă. El, ca să facă ordine, nu puteà spune, cum ar fi spus profesorii germani: «Nimeni nu vă sileşte să veniţi: cine vreà să rămână, e dator să asculte liniştit; cine nu, e liber să plece». Căci, în realitate studenţii erau aduşi cu sila la prelegeri.

Treapta aceasta de învăţământ aveà aerul unui studiu intermediar între cursul liceal şi adevăratul curs universitar.

Cam de pela 1752, se dispuse ca toţi studenţii, oricărei cariere s'ar destinà, să treacă mai întâiu printr'un studiu de doi ani de filosofie *(biennium)*

— un fel de an *comun* sau *preparator*, după regulamentul în vigoare al universităților noastre.

În acest *biennium* se învață: în anul întâiu: logica, metafizica, matematica; în anul al II-lea: Istoria naturală, filosofia practică cu psichologia și economia politică, etc. Acestea erau studii obligatorii.

Facultative erau: istoria, matematica superioară, estetica, astronomia, literatura clasică și germana.

Astfel, din punctul de vedere al libertății studiilor și al organizării lor, suntem departe de modelul prezintat de universitatea germană. Direcția studiilor era dată de autoritatea centrală. Găsim pe Iosif II, de pildă, intervenind cu edicte, pentru ca să arate, în ce sens trebue să se lucreze la Universitate.

Cităm, ca exemplu, următoarele rândnri: «Tinerilor să nu li se predeà nimic ce nu s'ar puteà utilizà în urmă de loc, saŭ foarte rar, pentru binele statului, căci studiile în universitate servesc mai mult în fond *pentru formarea funcționarilor*, nu numai pentru producerea de învățați. De aceia limba latină să fie întrebuințată numai pentru ceea ce este făcută: înțelegerea autorilor și limbii bisericii. Încolo, limba germană e adevărata limbă a țării și limba maternă, în care se pot tot așà de bine scrie și rețete, precum și expune

silogisme şi propoziţii morale; iar *in jure*, advocaţii îşi fac dejà toate scriptele în limba germană şi judecătorii se pronunţă asemenea în limba germană. Deci, limba latină rămâne numai pentru şcolile inferioare şi pentru profesorii de teologie».

De acì se vede scopul utilitar precis, pe care-l imprimă spiritul lui Iosif II învăţământului superior, înlăturând orice preocupaţie de ştiinţă pentru ştiinţă. Formarea de funcţionari — aceasta erà menirea cea înaltă a Universităţii, şi nimic mai mult. De aceia poate nici nu ni se pomeneşte din acest timp, despre vr'un om însemnat, care să fi făcut să înainteze ştiinţa.

Şcolile mai inferioare nu erau, natural, nici ele pătrunse de alt spirit.

De pela 1752, a mai început, totuşi, să se introducă în învăţământul secundar geografia şi l. germană; iar limba latină în lecturi (chrestomatii), ca şi în Germania şi Franţa, şi cu o metodă de învăţare ce pregătìa la înţelegerea autorilor.

Alăturea cu van Swieten e de notat un nume însemnat, în special pentru istoria învăţământului primar în Austria, Felbinger.

Felbinger învăţase în Berlin, la şcoala reală a lui Haecker, şi aduse cu el ideile acelei direcţii. Între altele, el a întrodus o reformă ce merită

se fie notată. În fiecare provincie, a căutat să înființeze câte o școală normală pentru pregătirea corpului didactic.

## IV.

Ideia dominantă a spiritului de care era călăuzită autoritatea centrală a învățământului întreg din Austria, în preocuparea ei minuțioasă și neîntreruptă de cârmuirea școalelor, era, cum observă foarte just PAULSEN, neîncrederea în spiritul omenesc. Autoritatea școlară avea aerul să zică: Voi, simpli muritori, prinși de soartă în condițiile inferioare ale vieții, nu puteți ști ce trebue să învățați pentru adevărata voastră cultură, ba încă n'aveți trebuința sufletească de a învăța. Trebue să vă impunem și să vă alegem noi cunoștințile. Dacă eu, autoritate, nu voiu face aceasta, voi ori veți rămânea ignoranți, ori veți învăța cine știe ce cunoștințe nefolositoare sau rătăcite».

Era o părere pornită din ne-încrederea în natura omenească, în geniul și bunul simț al neamului omenesc; o părere greșită despre cerințele înnăscute ale spiritului.

Nu se știa — ori, deși se știa, nu era o ideie clar conștientă — că omul caută adevărul, lumina, dela sine, într'un mod spontan, aproape dintr'un instinct de conservare; că, la început, chiar din-

tr'un instinct de conservare s'a căutat adevărul, pentru stăpânirea naturei; şi că, în urmă, instinctul a devenit trebuinţa de *a şti pentru a şti*, independent de orice preocupări practice.

Orice organism omenesc prezintă acel mecanism înnăscut, care, dacă n'ar funcţionà în mod firesc, dela sine, nimic în lume n'ar izbutì să-l înlocuiască. Opera celui mai dibaciu educator stă în a-l excità, a-l satisface, a-l conduce şi a-l dezvoltà, ceeace se face în mod normal, luându-ne după inspiraţiile chiar ale pornirilor înnăscute, cum sfătuià J. J. Rousseau.

Deosibirea între spiritul scrierii geniale ce apărù la 1762 şi între direcţia educativă a epocei este enormă. Ce contrast între cel ce strigà: «Reîntoarceţi-vă la natură!» şi între practica, ce aveà la bază o filosofie opusă, concretizată în credinţa că natura omenească, fiind prin esenţa şi constituţia ei rătăcită, e nevoie s'o conducem după norme raţionale impuse din afară!

## V.

În Austria, această filosofie pesimistă despre natura omenească a fost întâmplător popularizată şi pusă în aplicaţii, ca îndeplinire practică, de un stăpânitor, care se credeà destoinic să gândească prin el însuşi, când abia se încercà să-şi asimileze fragmente din gândirea filosofică a timpului.

Iosif II a fost un cap ameţit de o filosofie superficial înţeleasă. Spirit viŭ, de altfel, însă fără pătrundere; în neputinţă de a-şi organizà un sistem unitar de gîndiri şi de a merge cu mintea până la ultimele consecuenţe ale uneĭ idei; luat de curentul general al timpului său, Iosif II furase de ici-de colo câte-o gândire la modă. De la un profesor de drept natural la Viena luase ideia dreptului natural al omului şi al popoarelor Din călătoriile lui — înainte de a ajunge la tron— făcute prin Franţa, Spania, Germania — prinsese gândirile, cari i se păruseră că sunt ale timpului şi minunase, cu reproducerea lor, pe filosofii francezi. Dela Frederic II luase tendinţele raţionaliste, cari stăpâniră o epocă.

Cu un sentiment sincer de umanitate, cu ideea neasimilată a dreptului natural şi cu raţionalismul filosofic, pe care vroià să-l transforme într'un raţionalism practic, Iosif II, ajungând pe tron, gândise că poate imità şi luà ca model pe Friderik II, şi să joace şi el rolul «regelui filosof.»

Cât de pătruns, însă, erà acest monarch de adevărurile primite şi ne-organizate în spiritul său, se vede din faptul, că, în politica lui externă, n'a simţit contrazicerea dintre ideia şi cerinţa dreptului natural şi dintre pornirile lui de cotropire. Cum se puteà împăcà dreptul natural cu călcarea dreptului la viaţă şi desvoltare pro-

prie a popoarelor? Aceasta nici-odată o minte omenească normală nu va fi în stare s'o vadă! Cum se împacă umanitarismul lui teoretic cu răpirea Bucovinei, ori cu împărţirea Poloniei? Şi cum se împacă cu impunerea tiranică a limbii germane în toată împărăţia?

Acestea sunt contrazicerile fireşti ale unui suflet, în care au pătruns ideile numai la suprafaţă şi n'au ajuns să se transforme nici măcar într'un sistem logic coherent.

## VI.

Cu umanitarismul platonic şi cu propaganda lui filosofică de dilentat, Iosif II a jucat, în istoria poporului nostru, un rol periculos: a rătăcit pentru câtva timp spiritul poporului român din Transilvania, care credeà, la început, fireşte, că ceeace spune şi ce gândeşte el — monarch puternic — e ceva posibil şi realizabil.

Iosef II, înainte de a se urcà pe tron, călătoreşte ca să-şi cunoască împărăţia şi viziteazà şi *Transilvania*; şi, cu ideile lui filosofice de emancipare, seamănă speranţele drepturilor sociale şi drepturilor politice, speranţele îmbunătăţirii soartei materiale, ale realizării visurilor de justiţie omenească.

Călătoria liberalului şi bine-intenţionatului vii-

tor monarch corespundeà cu timpul isgonirii Jesuiților. Ce aer bine-făcător se respirà din toți plămânii în țara închipuitelor realități ale dreptății! Pe tot drumul se înșirau țăranii și-i întindeau jălbi, plângeri, dorințe; și el pe toate le studià, extrăgeà rezumate, își notà rezoluții; sta de vorbă cu fiecare, și nimeni nu se sfià să-și spue păsul.

După urcarea pe tron, 10 ani dela întâia călătorie, la 1783, își repetă vizitele și din nou întărește credința în dreptate, lasă să se aștepte încetarea cruzimilor, la cari erà expus poporul împilat.

Rob în țara lui proprie, fără drept la pământ, fără drept de a se mișcà dela o parte la alta, fără drept la vre-o funcție publică, la reprezentanță în dieta unde se puneau la cale destinele lui; ignorant și umilit — poporul român trăià doar cu conștiința mândriei lui naționale și a drepturilor lui sacre. Și aceste sentimente erau acum și mai vii, de când regele acesta filosof venise să propage ideia libertății sociale și să deștepte speranțele dreptății.

Atât a trebuit ca Românii să crează că a venit timpul să răstoarne urgia de veacuri și, ajutați de puternicul împărat, să-și reià dreptul la viață.

Un an după călătoria lui Iosef II, la 1784, se întâmplă revoluția sângeroasă a lui Horia și Cloșca.

Se ştie cum s'a reprimat cu violenţă această legitimă încercare de redobândire a dreptăţii, făcută mai ales în urma iluziilor semănate de însăşi autoritatea înaltă.

Totuşi, mişcarea n'a fost fără nici un folos. Poporul român îşi câştigă, către sfârşitul veacului al XVIII-lea, câteva puncte, — puţine — din charta drepturilor sale: îşi câştigă dreptul de a se mişcà din loc în loc, ca orice fiinţă însufleţită; se izbăvì de osânda de a stà înfipt pământului ca o plantă. Dacă n'a izbutit să'şi recapete drepturile de om, cel puţin a făcut un pas înainte de la starea vegetală.

## VII.

Dar istoria culturii din Austria e legată şi din alt punct de vedere cu istoria culturii române. Pasul cel mai însemnat, momentul culminant, din care decurg multe şi mari urmări, e actul unirii Românilor cu biserica catolică (1700).

Intenţiile calculate ale Unirii nu şi-au ajuns ţinta dorită. Se sperà să se câştige prin aceasta drepturile politice, o îmbunătăţire a stării economico-sociale. Aceste urmări *intenţionate* nu şi-au găsit realizarea; a venit, însă, în schimb cevà neaşteptat, şi de o valoare incalculabilă. Din partea ideală, a afirmării şi conservării morale, a venit

legătura sufletească intimă cu civilizaţia occidentală şi, treptat, şi înălţarea şcolii româneşti propriu zise.

La 1718, se înfiinţează la Braşov şcoala românească şi latinească, însemnată pentru cultura poporului român din Transilvania. La 1754, se înfiinţează la Blaj seminarul atât de important pentru evoluţia mai independentă a culturei române din Transilvania. Maria Teresa întemeiază la Viena o instituţie de cultură cu 9 locuri de bursieri pentru Românii din Transilvania. Se deschid mereu porţi largi pentru intrarea Românilor în cercul de lumină al culturei timpului.

Dar, mai presus de toate, notăm faptul că se trimit tot mai mulţi Români uniţi să studieze la Roma.

Momentul acesta e, din punct de vedere istoric, de o importanţă considerabilă. Merită să insistăm deosebit asupra însemnătăţii lui.

## Prelegerea XX.

# SITUAŢIA ŞI DIRECŢIILE CULTURALE ALE ROMÎNILOR

### în secolul XVIII

1. Mergerea la Roma o modă a lumii culte din toată Europa. Deosebirea între interesul suflesc al unui Goethe la Roma şi al unui Şincai şi Petru Maior. În ce stă marea importanţă a venirii tinerilor Români la Roma. Conştiinţa superiorităţii neamului românesc pe baza descendenţii din poporul roman.

2. Efectul lui Şincai şi Maior în evoluţia sufletească a poporului român. Starea de cuget etnic influenţează direcţia cugetării ştiinţifice. Filologia, istoria, faţă cu problema naţională.

3. Situaţia Românilor din Muntenia, Moldova, Transilvania. Apăsarea spiritului grec de o parte, apăsarea tiranici barbare de alta. Puterea eredităţii etnice.

4. Credinţa în nobleţa originei, întemeiată pe realitatea naturei. Nobleţa firească, moştenită, în automatismul sufletesc, aproape ca un complex de acte sufleteşti, şi nobleţe câştigată prin adaptare conştientă, căutată, renoită.

Nobleţa naturală a poporului român; bunul simţ practic, cuminţenia şi simţul politic, moştenire dela Romani.

Ideia latinităţii neamului românesc nu numai în Transilvania. KESARIE DE RÂMNIC.

5. Ideia persistenţii Românilor în Dacia, dela cŏlonizarea ei.

Sentimentul de iubire şi respect pentru limba maternă, ca un simptom al stării sufleteşti naţionale. VACAREŞTII. Cele trei idei dominante cari au întărit sufletul naţional.

6. Scolile greceşti în Bucureşti şi Iaşi. GHENADIOS.

7. Datele mişcării culturale românesti *în Transilvania*. Situaţia politică-religioasă. Condiţiile «Unirii» cu Papa. Respectarea limbii românesti ca limbă pentru cultul bisericesc. Foloasele culturale ale «Unirii».

8. INOCENŢIU MICUL. Seminarul dela Blaj Seminarul ortodox dela Viena. «Societatea filosoficească».

9. Marii luptători ai redeşteptării naţionale. SAMUEL MICU. Director la Blaj şi Viena. Autor.

ŞINCAI. Viaţa lui agitată şi de agitator. *Cronica Românilor*. Unirea «ideală» a tuturor Românilor în concepţia şi preocuparea lui ŞINCAI. PETRU MAIOR.

10. Ideile descendenţii, unităţii şi persistenţii neamului intrate în sufletul poporului.

## I.

Mergerea Românilor ca să înveţe *la Roma* n'are însemnătatea numai unui simplu mijloc de înaintare în cultură.

Mergerea la Roma, în secolul al XVIII-lea, eră, pentru toate popoarele civilizate, o modă intelec-

tuală. Germanii se întreceau să viziteze Roma — așà cum creștinii pioși se simțiau datori să viziteze locurile sfinte, iar azi Americanii Europa. În biografia mai fiecărui învățat și literat german se găsește indicat momentul călătoriei lui la Roma.

Ce pagini interesante și emoționante se citesc în autobiografia lui Gœthe, când marele poet își descrie preparațiile de călătorie în Italia. Odată la Roma, nu-i venia să mai plece din «cetatea eternă». În ce deliciu intelectual se află mintea lui, când contemplă rămășițile gloriei romane! Se găsià par'că în patria lui intelectuală.

Și ce erà Goethe pentru Roma și Roma pentru Göthe? Ce erà Hecuba pentru actorul din Hamlet și actorul pentru Hecuba?

Dar să ne transpunem în mintea unui descendent al lui Traian, unui *Român*, care calcă întâia dată pe stradele pomenite atât de glorios în literatura clasică și în istoria lumii. Un Șincai, un Petru Maior aveau, cu siguranță, în sufletul lor cevà mai mult decât simpla curiozitate de cercetător și simplul deliciu de estet, care mânà pe Goethe. În cimitirul istoric al gloriei romane, poetul Germaniei se ducеà ca un contemplator curios, cu sufletul plin de evlavie erudită, ca să admire acolo urmele strălucite ale unei vieți trecute, care îl emoționase ca o poveste măreață. Românul mergeà să vază, s'ar puteà spune locul na-

tal al neamului său, şi să vază un mormânt scump, sub care se odihneà cevà din trecutul lui — o rudă;

«Un Român al Daciei vine la strămoşi, ca să sărute
«Ţărna de pe-a lor morminte şi să 'nveţe a lor virtute».

cum ziceà GEORGE ASACHI.

Aici vedem marea importanţă a trecerii lui G. ŞINCAI şi P. MAIOR prin lumina culturală a Romei. Nu pentru că de acolo au venit aşa de buni latinişti, ca să poată scrie în latineşte ca orice erudit, nici pentru că, studiind această limbă, au putut trage concluzia ştiinţifică pură că limba română e un derivat al limbei latine, punând astfel bazele filologiei comparate. Acestea sunt date şi deducţii la cari ar fi putut ajunge oricé inteligenţă limpede, dar rece şi străină.

Dar ce trece peste media întâmplărilor comune, şi ce ne-a adus sufletul mare al lui Şincai, din Roma, *e conştiinţa superiorităţii naţiei române pe baza descendenţii ei din poporul roman.*

Această ideie a devenit axa esenţială în jurul căreia s'a învîrtit cultura noastră de aici încolo.

Şi nicăeri această idee n'a servit atunci mai la timp ca forţă de apărare izvorâtă din instinctul de conservare naţională, şi nicăiri aşa de efectiv ca în Transilvania. Nicăiri, în adevăr, n'a fost mai urgentă trebuinţa de ridicare naţională, nicăiri nu s'a simţit mai acut nevoia de a reaminti faptul

istoric: că cel ce e considerat ca o vită, e în realitate superior biciuitorului său, *e stăpânul acestor locuri, căci e descendentul poporului stăpânitor al lumii, care privia de sus toate neamurile pământului.*

Acest adevăr era pârghia, ce trebuia întărită, până la exagerare. Şi dacă, în avântul entusiasmului său, inteligenţa română susţinea atunci şi lucruri, pe cari azi ştiinţa, mai rece şi mai riguroasă — fiindcă se desvoltă în alte împrejurări mai liniştite — le tăgăduieşte, acestea sunt chestii secundare. Ceia ce ne interesează e să vedem cum s'au pus bazele deşteptării naţionale şi ale unei culturi, care ne îndreptăţeşte şi ne dă puţinţa nouă, celor de azi, să vorbim într'o universitate românească de o cultură românească.

## II.

Poporul român, prin conştiinţa unui Şincai şi Maior, se trezeşte din starea de smerenie şi umilinţă, în care îl găseşte realitatea momentului istoric. Ceiace licăreşte atunci în sufletul lui, e o scânteie de viaţă nouă, care nu se va mai stinge, o scăpărare de lumină adâncă ce pătrunde în fundul cugetului şi deşteaptă, din întunecimea inconştientului, o nouă fiinţă în peptul greu apăsat de veacuri. Şi noua lui fiinţă, de care devine con-

ştient, este aceea a unui urmaş de sânge nobil şi cu drepturi de stăpân pe pământurile ce locueşte, drepturi de stăpân pe temeiul istoric al unei stăpânirii câştigate prin sabie şi sânge.

Şi odată cu via conştiinţă a nobleţei şi drepturilor sale istorice, se deşteaptă conştiinţa unui nou raport între el şi lume.

El, stăpânul prin drept de cucerire al pământului, se vede acum despoiat şi ţinut cu forţa într'o situaţie nedemnă de rangul lui, de către nişte oameni cari, prin originea lor, prin trecutul lor istoric, ar fi indicaţi să-l servească, iar nu să joace rolul de stăpâni faţă de dânsul. Oare se cade nişte oamenii de rând, prin simplă forţă fizică, să stăpânească pe stăpânii adevăraţi? Să poruncească nobilului de rasă, conştient de superioritatea originei sale?

Iată cum se prezintă psichologiceşte momentul istoric al raporturilor Românilor din Transilvania faţă cu stăpânitorii lor nedrepţi şi barbari.

Această stare de conştiinţă este de un efect hotărâtor pentru desvoltarea culturală a poporului român. Ceea-ce vor căută, de acum înainte, inteligenţele alese ale lui, va fi să dovedească prin ştiinţă, prin erudiţie filologică-istorică, adevărul că acei umili servitori şi robi sunt în realitate tocmai cei ce au dreptul istoric al pământului şi că ei alcătuesc

un popor mare — mare ca număr, mare prin noblețea descendenței, mare prin drepturi.

Aceasta o încearcă știința filologică; ea caută să arate asemănarea dintre limba română și limba latină. Aceasta o face știința istorică; ea vrea să dovedească descendența Românilor din Romani, întinderea și mulțimea poporului român. Aceasta o fac Samuel Micu, Petru Maior, G. Sincai.

Iată direcțiile mișcării culturale ale poporului român în Transilvania, direcții pornite din instinctul de conservare națională, care s'a trezit prin raporturile de contact intim ale poporului român cu civilizația apuseană.

## III.

Dealtmintrelea, dacă aruncăm o privire generală asupra situației Românilor de pretutindeni în sec. XVIII, găsim un timp de întuneric, conștiința noastră de azi simte parcă un frig de groază și are o tresărire de revoltă, când se izbește de priveliștea tristă, de starea de umilire, de jalnica soartă a generațiilor ce ne-au precedat în acele epoci grele și tulbure.

In țările românești ce alcătuesc regatul român de azi, găsim stăpânirea tiranică a spiritului grec. Este epoca, cunoscută sub numele de epoca *fana-*

*rioţilor*, nume dureros pentru conştiinţa şi demnitatea noastră naţională.

Moldova e izbită de marea nenorocire a perderii unei părţi din corpul ei. La 1774 se rupe din fiinţa ei Bucovina, nenorocire urmată în curând de alta: pierderea Basarabiei la 1812.

In Transilvania elementul românesc e în aşa stare de decădere, încât era comparat aproape cu robii, ba mai jos, parcă. Ion Budai Deleanu, în cunoscuta sa poemă, scrisă pela sfârşitul veacului, are nevoe să amintească strigătul scos din adâncul sufletului românesc revoltat de asuprire sălbatică: «*Eu sunt om deasemenea ţie!*». Câtă asemănare în aceste cuvinte cu acele ce se puneau în gura negrilor din Statele Unite, când se da lupta eroică pentru emanciparea lor: «*Nu-s eu om ca şi tine?*» — cuvinte puse sub ilustraţia permanentă de pe coperta unei gazete ce reprezentă faţă în faţă două exemplare de om, unul alb — celălalt negru [1]).

Deosebirea nu era de coloare între Români şi naţionalităţile asupritoare; în ce priveşte însă starea socială, politică, economică a lor, deosebirea nu prea era mare comparată cu a Negrilor din America: aproape robi, fără nici un drept, lip-

[1]) In jurnalul celebru *Genius of Universal Emancipation* al marelui *William Lloyd* Garrison. Vezi biografia lui Garrison de G. v. Gizycki, p. 15.

siţi de pământ, uitaţi de lege, fără drepturi politice, despreţuiţi, exploataţi, batjocoriţi.

Iată trăsăturile ce constituesc portretul istoric posomorât al naţionalităţii române în acest timp. Înstrăinarea şi asuprirea sub formă de cultură greacă de o parte; robia, în alta; iar vecinii puternici rupând hoţeşte — era să zic numai arbitrar — bucăţi din corpul naţionalităţii noastre. Ce stare generală de descurajare a neamului românesc în sec. 18-lea şi chiar la începutul secolului al 19-lea!

Când e vorba dar să studiem mişcarea şcolară, pedagogică la Români, în acest timp, trebue să ne aducem aminte de această stare deprimantă şi să nu ne aşteptăm la instituţii culturale şi pedagogice, ca cele apărute în acelaş timp în Europa sub influenţa ideilor mari ale epocei.

Îţi vine parcă să te miri uneori că neamul nostru a putut să se păstreze şi a putut să'şi ţină nestinsă încrederea în sine.

Ba câteodată îţi vine mai de grabă să te miri — deşi istoria explică fenomenul — că această mulţime de oameni, 10—12 milioane, aşà de strâns apropiaţi în spaţiu, formând aproape o masă compactă, n'au putut să se înţeleagă între ei, să se încordeze într'o energie etnică unitară şi supremă,

ca să'și cristalizeze ființa națională într'o formă conștientă de stat.

Ce factor important ar fi devenit în mersul general al Europei, dându-se energia și vitalitatea lor originară, și dispozițiile culturale ce dormitau virtual în făptura moștenită a sufletului lor.

Când e vorba să se calculeze linia de dezvoltare a unui popor, cine poate tăgădui, că, tot așa ca și la un om, trebue pus mult, dacă nu tot temeiul pe structura lui sufletească înnăscută? Puterea credității etnice e mult mai mare decât se pare și se crede.

Dacă s'a putut face unirea între două părți ale neamului nostru, dacă se va face odată, și nu târziu, și între celelalte, asta se datorește acelui instinct politic, relevat și atât de lăudat de streini, pe care l'am moștenit dela Romani. Pentru prevederile istorice, este hotărâtor lucru să ai dela natură moștenirea unui sânge *roman;* în acest sânge stă germenul unei desvoltări care, dacă a putut fi comprimată multă vreme, este totuși ursită fatal să se desfășoare în lume.

După cum o ghindă, în condiții priincioase, dă fatal naștere stejarului, tot așa descendența unui popor ce a stăpânit și civilizat lumea, are în ea, ca element înnăscut, puterile inerente ale unei civilizații ce trebue să se desvolte odată, și atunci cu repeziciunea și precisiunea unui instinct.

## IV.

Sunt adevăruri simple și mari, a căror afirmare repetată sub diferite forme, scapără mereu lumini noui asupra lucrurilor și inteligențelor. Nu e fără folos să le repetăm.

Ideea ce-și face un popor despre el însuși, despre puterile lui sufletești și despre valoarea lui morală hotărăște în mare parte destinele lui istorice. Această credință este, în istoria poporului român, de o importanță covârșitoare.

In veacul al XVIII-lea s'a răspândit, după cum am spus, ideea descendenței Românilor dintr'o înaltă origine, ideia că ei sunt cei dintâi și singurii stăpânitori legitimi ai pământului pe care trăesc. Aceste idei au fost cu adevărat mântuitoare; ele au dat poporului nostru tăria, isvorâtă din credința în el însuși, și l'au menținut în vârtejul vieții. Se simțià nobil de sânge, deși umilit; și răbdà umilirea, cu conștiința că nu e făcut pentru ea, cu sentimentul că în cele din urmă dreptatea trebue să triumfe și să-i redeà locul demn de dânsul în lume. Autosugestia aceasta a poporului român a avut urmări extrem de însemnate.

Nu stă însă desigur numai în idee puterea. Minunile ei cresc, când se întemeiază pe realitate.

Realitatea este şi dânsa o putere, ca orice lege fatală a naturii.

Origina nobilă a Românilor este o realitate; din ea decurg atâtea calităţi reale, transmise ca puteri naturale în constituţia sufletească a poporului. Şi oare să nu aibă dreptate din acest punct de vedere să se creadă superior? Care din popoarele ce-l înconjoară s'ar puteà întrece cu dânsul în strălucirea trecutului strămoşesc?

Credinţa în dinstincţia şi însuşirile selecte ale naţiunei noastre nu este o simplă idee născocită fără temeiu. *Ştiinţa* ne permite să utilizăm ereditatea pentru restălmăirea adevărată a originei şi valorii poporului român.

E un act de cuminţenie, ca, în lupta vieţii să se rezeme omul totdeauna pe adevăr, — dar firesce pe adevărul care-i foloseşte.

Adevărul, care, de sigur, a folosit şi va folosì poporului român, este acesta, care derivă din legea eredităţii: se transmit calităţile; ele aşteaptă, sub formă de predispoziţii, de puteri latente, momentul priincios spre a începe să funcţioneze. Aceasta e adevărat şi în viaţa organică individuală şi în cea etnică.

Acì stă puterea ascunsă, am puteà zice taina providenţială a poporului român: în substanţa lui etnică dormitează de veacuri însuşiri sufleteşti

superioare, ce sunt gata să se arate și să se desfășoare, când momentul potrivit se va ivi.

Există o noblețe de natură și o cultură cristalizată, ajunsă în stare de automatism organic, de putere spontană psiho-fizică, superioară acelei culturi ce se câștigă numai în stratele superioare ale intelectualității, și care, de abia învățată, nu a pătruns și refăcut întreg organismul.

In aceasta se disting în raporturile lor și oamenii, în care ideile de bine, de frumos, de adevăr s'au organizat, au devenit aproape reflexe; în aceasta se deosebesc oamenii adânc și cu adevărat culți, de cei numai învățați, instruiți. În aceasta se deosebesc și rasele nobile prin naștere, de cele ce se silesc să-și însușească manifestările de noblețe ale culturii. Pe când la nobilul din naștere distincția răsare dela sine, în mod firesc, spontan, omul care abia atunci a câștigat formele dinstincției prin muncă și încordare, de câte ori nu dă semne de stângăcie!

Nu este numai o simplă măgulire a poporului nostru de a face această constatare, că el, în firea lui, sub forma exterioară chiar a neculturii la țăran, prezintă semnul distinctiv ale acelei minți alese și suflet nobil, care este rezultatul unei experiențe vechi, ancestrale, moștenite sub formă de predispoziție și care apare ca o realitate vie la orice ocazie potrivită. Toți câți au cunoscut țăranul ro-

mân, au rămas uimiţi de întregimea limpede a inteligenţei practice, — rezultatul unei adaptări superioare moştenite. Bunul simţ tradiţional al poporului român e un dar al naturii cucerit de sbuciumările vieţii strămoşilor şi transmis urmaşilor, ca o trăsătură constitutivă a firii lor. Faţă cu popoarele înconjurătoare, se poate zice că echilibrul cumpătat şi armonia sufletească a caracterelui său nobil e reprezentantul unei culturi adânci, nu ca grămădire de cunoştinţe şi destoinicii tehnice anumite, ci ca organizaţie complectă şi armonică a naturei omeneşti, bogată în virtualităţi şi posibilităţi de dezvoltare sigură în toate direcţiile superioare ale civilizaţiei. La această organizare, câte alte popoare abiă luptă acum ca să ajungă! Nu toate au, ca Românii, moştenirea istorică în favorul lor. Când Chamberlain vorbeşte despre succesele politice ale poporului român, cu drept cuvânt le întemeiază *pe simţul politic înnăscut, moştenit dela Romani.*

Ar fi neexact şi incomplect, să se creadă că ideea latinităţei neamului românesc numai în veacul al XVIII-lea şi numai în Transilvania a apărut cu conştiinţă clară. O găsim formulată la scriitorii din Muntenia şi Moldova, la cronicari, la oamenii bisericii, la toţi câţi s'au ridicat, prin reflexiune, mai presus de nivelul comun.

Dar o ideie devine forţă de evoluţie şi factor istoric, când lasă urme practice, când mişcă şi modifică realitatea de fapt a lumii morale.

Iată bunioară, cum se exprimă un episcop, *Cesarie* de Râmnic (1778—79):

«*Linia neamului românesc din vechi se trage din slăvitul neam al Romanilor, a căror slavă a strălucit până unde şi-a întins soarele razele.* Iar dela întemeierea Dakiei curge istoria ei prin râpi şi pietre ascunse, având ţărmurile ei fără limanuri, asemănându-se stăpânirea ei cu apele cele ce dimineaţa, până la o vreme curg în sus (flux), iar dela o vreme îşi întorc curgerea lor în jos (reflux). Intru astfel de grabice mutări s'au aruncat soarta ţării Româneşti» [1]).

## V.

Altă idee care s'a ridicat ca sprijin şi imputernicire a naţionalităţii româneşti, este aceea a *persistenţei noastre în aceste locuri*, din timpul colonizării romane până în prezent. Şi e interesant de văzut, cum în *această* idee mai ales au căutat, sistematic, să lovească duşmanii poporului român, spre a slăbi şi nimici drepturile lui istorice.

[1]) Prefaţa la *Mineie*.

Se cunosc discuţiile încordate, cari continuă încă în ştiinţa istorică şi filologică în această privinţă. Cum se adevereşte de bine, prin ele, şi în chipul cel mai strălucit, legea psihologică, după care *sentimentul* şi instinctul de conservare imprimă inteligenţei direcţia încotro trebue să meargă şi să caute dovezile unei teze puse de voinţă. Istoria tuturor popoarelor serveşte ca teren de exemplificare a acestei legi naturale.

Ca corolar al sentimentului de mândrie naţională născut din ideia originei latine, a urmat încă din secolul al XVIII-lea, dorul şi pornirea de a *respectà şi cultivà limba maternă.*

Teoria a mers paralel cu practica. In teorie se susţinecà importanţa limbii; în practică se cultivà, prin scrieri, din ce în ce mai multe, sentimentul expresiei literare a fiinţei naiţonale.

E drept că nu putem cità, în acest timp, scrieri de valoare estetică remarcabilă. Ne interesează însă nu valoarea ci *existenţa* lor, şi faptul că ele se înmulţeau în limba maternă. Caracteristice sunt cuvintele unuia dintre *Văcăreşti*, când spune, că lasă «ca moştenire» urmaşilor săi: «*creşterea limbii româneşti* şi a patriei mărire». Acesta este un simptom al stării sufletului românesc dela sfârşitul secolului al XVIII, mai ales.

In ce situaţie de fapt se găsià poporul român pe atunci, şi cât de mare erà nevoia instinctului său de conservare, de a se ridicà in ochii lui proprii şi în ochii lumii, am arătat mai sus în câteva cuvinte. In Transilvania robia; în principate, umilirea naţională, sub forma acelei epoce deprimante a domniei fanariote. Jugul turcesc transformat în domnie greacă, sub patronagiul Porţii. Domniile române — numai cu numele române. Şi, pe d'asupra, cine se sculà mai de dimineaţă dintre vecini, rupeà o fâşie din trupul amorţit de durere al neamului.

«Ah, Dachie, Dachie, exclamà protosinghelul Naum Râmniceanu (1764—1837), fiii tăi plâng şi suspină, ca un pom ce îngrădire nu are: cine trece pe cale rumpe şi te lasă de jale»!

Acum se rupeà *Bucovina*, acum, apoi *Basarabia;* şi puterea neamului românesc scădeà, împărţită sub stăpâniri străine.

Ce nevoie mare, în aceste împrejurări deprimante, de o ideia superioară, care să planeze asupra întregei situaţii demoralizătoare, să electrizeze cu energia ei sufletul poporului român şi să menţină unitatea lui culturală! Această ideie mântuitoare se găsià în conştiinţa unităţii de origină, în conştiinţa unităţii de limbă, în conştiinţa valorii proprii înnăscute naţionale — treime providenţială, formulată în urmă aşà de frumos de

banul IENĂCHIŢĂ VĂCĂRESCU. Călăuzit şi inspirat de lumina ei, poporul român a tras hrana sufletească a deşteptării şi întăririi conştiinţei naţionale chiar din împrejurări desperătoare.

## VI.

Dacă întrebăm, ce şcoli de educaţie existau pentru neamul românesc în acest timp, în principate, puţin lucru aflăm. In schimb, găsim şcoli strălucite greceşti, renumite până departe, în Orientul Europei, şcoli cu profesori celebri—cei mai iscusiţi şi mai talentaţi profesori din Grecia. *Athena* cea adevărată a învăţământului grec se mutase la *Bucureşti* şi *Iaşi*. E timpul când se prepară mişcarea de neatârnare a Grecilor. Forţele cele mai vii ale naţiunii greceşti lucrau în ascuns pentru redeşteptarea naţională,—iar teatrul acestor lupte istorice erau *Bucureştii* şi *Iaşii*. Şi focarele de libertate şi înălţăare etnică erau Academiile lor înalte din ţara românească. In aceste şcoli, profesori iluştri, ca LAMBRU PHOTINO, GHENADIOS şi NEOPHIT DUCA însufleţiau tinerimea greacă.

Când vorbiă GHENADIOS despre strălucirea strămoşilor şi ajungea apoi la momentul de ruşine, în care se găsiau atunci Grecii, cuvântul lui aveă ceva solemn. Puncă să se închiză uşile şi ferestrele —

şi vorbià încet, şoptind planurile de ridicare naţională.

Dar tocmai acest glas misterios ce influenţă avu asupra sufletelor greceşti — şi româneşti! Câtă asemănare între condiţia umilitoare a celor două popoare.

Grecii, umiliţi şi asupriţi de Turci, erau la rândul lor asupritorii Românilor, chiar în ţara acestora. Aproape în acelaş timp, când sentimentul naţional grecesc a isbucnit în *Eterie*, a făcut explozie şi sentimentul naţional român în revoluţia dela 1821. Propaganda greacă pentru libertate găsise un ecou adânc şi în sufletele Românilor. Altfel de cum cereau interesele lor, negreşit; dar aşà cum cereà geniul redeşteptat al neamului românesc.

## VII.

Din acele vremuri tulburi şi triste să fixăm câteva date luminoase ale mişcării culturale româneşti. Ele au fost premergătoarele situaţiunii actuale.

Sunt de amintit câte-va consideraţii de ordine politică, religioasă, socială.

In Transilvania, soarta Românilor s'a schimbat fundamentul şi direcţia vieţii lor a luat alt drum, de când Ungaria cu Transilvania a trecut sub Austria (1699). De atunci, influenţa bisericei lute-

rane şi calvine, a fost înlocuită prin acea a bisericii catolice.

Jesuiţii, foarte puternici în Austria — e timpul atotputerniciei lor, începutul sec. 18-lea — au căutat să influenţeze şi pe Români şi să-i atragă în partea lor. De altfel din punctul de vedere religios, Românii n'au fost lăsaţi în pace mai nici odată. Au fost momente, când, sub presiunea religioasă, s'au revărsat în mase mari dincoace de munţi.

Fiind singurul element ortodox, şi protestanţii — luterani şi calvini — şi catolicii nu-i puteau îngăduì ca atare. Unile din căpeteniile sociale, pentru avantaje materiale, şi-au părăsit religia şi naţia, şi au trecut la aceia cari i-ar fi lovit, dacă ar fi rezistat. Punct de durere şi de ruşine, asupra căruia ne vine greu să insistăm.

Poporul, natural, mai rezistent, a suferit mai mult. Jesuiţii au ştiut să pună înaintea Romînilor posibilitatea de a căpătà drepturi politice, sociale, economice, cu condiţia părăsirii credinţei ortodoxe. Atunci s'a produs acel act, unic în Istoria Românilor de pretutindeni; o parte destul de însemnată din poporul român trece la catolicism; primeşte *unirea* cu Papa: — «*uniţii*».

Trecerea nu s'a făcut însă fără socoteală, şi nu numai pe teren politic, ci cu privire şi la bunuri mai ideale. Din instinct de conservare naţională, s'a pus condiţia ca, în biserică cultul să se facă

în limba română, nu în cea latină, ca în toate bisericile catolice. Instrăinându-şi o parte din dogme, admiţând că St. Spirit purcede şi dela fiul, Românii au ţinut să nu jertfească nimic din punctul esenţial al *cultului limbei materne*.

Astfel unirea cu Papa nu a ştirbit nimic din unirea sufletească etnică a tuturor Românilor. Ei fură totdeauna mai degrabă uniţi între ei, decât cu orcine altul, în mişcările mari naţionale, politice.

Am văzut, în treacăt, cum «unirea» a făcut să se deschidă mai degrabă Românilor drumul spre cultură. Primiţi, atraşi chiar, în şcolile catolice, unde n'aveau de ce să nu se ducă acum, au fost şi ajutaţi să-şi facă şcoli latine şi române. Incă de pela 1718 se găseşte o astfel de şcoală la Braşov, unde veniau copiii de toate naţionalităţile din Transilvania.

De acum încep să se ivească în cler, în biserică, oameni din ce în ce mai de seamă; episcopi, a căror preocupare de căpetenie eră grija de a întemeiă şcoli şi de a căpătă pentru popor acele drepturi, în schimbul cărora el primise trecerea sub cârma religioasă a Papei.

## VIII

Unul dintre cei mai de seamă episcopi e Inocenţiu Micu care, pela jumătatea sec. 18-lea (1754)

isbuteşte să deschidă în Blaj o şcoală mai superioară, un *seminar*, şi să pună astfel temelia acelei mişcări culturale şi şcolare, al cărei isvor vestit a fost Blajul. Studiul cel mai însemnat în acea şcoală superioară era *l. latină*. Biblioteca şcolii era compusă aproape numai din cărţi latineşti.

Se pregăteau astfel spiritele treptat, treptat, cu elementele necesare de cunoştinţă pentru asemuirea limbei române cu cea latină, ceeace va da naştere în curând studiilor comparative ale lui Samuel Micu, G. Şincai, P. Maior, şi va grămădi argumentele filologice în favoarea latinităţii limbei noastre şi pentru susţinerea originei *romane* a poporului român. Şcoala, destul de frecuentată, dela început, numără la 300 de elevi, ţifră însemnată pentru acel timp.

Mai târziu chiar Maria Teresa găsi că e bine să se facă în Viena un seminar pentru viitorii preoţi ortodoxi ai popoarelor din împărăţia sa. Din cele 50 de locuri destinate preoţilor ortodoxi, 9 erau numai pentru preoţii veniţi din Transilvania.

Din acea şcoală înaltă, bine organizată, cu profesori distinşi, funcţionând după norme superioare, ieşiră roiuri-roiuri de Români culţi, pregătiţi şi pentru cariera lor preoţească şi pentru misiunea lor naţională.

Dintre aceştia putem cită pe Samuel Micu.

Pela sfârşitul sec. 18-lea, dela 1780 înainte, se

găsesc între Români destule elemente pregătite cultural spre a se puteà alcătuì o «*societate filosoficească*», cu scopul de a publicà cărţi de ştiinţă ori de istorie în limba română, şi de a devedì astfel, prin fapt, originea Românilor, care puteà să ajute la limpezirea situaţiei şi uşurarea soartei lor.

Se plănuià să se alcătuiască şi o publicaţie periodică, cu care să se tipărească lucrări ştiinţifice şi literare româneşti; dar acest plan nu se putù realizà. Şi simpla fiinţă a acelei *societăţi*, însă, e simptomatică pentru vitalitatea intelectuală a unui popor ce vegetase până atunci şi care acum se simte sufleteşte destul de înviorat pentru a-şi mişcà şi înălţà aripile minţii într'un sbor curajos, sprijinit pe propriile forţe.

## IX.

Ceeace a ajutat mişcarea naţională în Transilvania a fost: 1) *Cunoaşterea studiului aprofundat al limbei latine;* 2) *Vizitele atâtor oameni de seamă la leagănul naţionalităţii române, la Roma.*

Trimiterea tinerilor la Roma, ca să studieze la isvor credinţa catolică, începuse mai de mult. Ea s'a accentuat însă sub Maria Teresa şi sub Iosif II. După ce unirea s'a făcut, se trimit în mod sis-

tematic tineri în institutul de «*propaganda fide*», ca să se adâncească în dogmele catolicismului.

Intre aceştia am pomenit mai sus doi: G. Şincai şi Petru Maior, doi mari deşteptători, agitatori ai conştiinţei naţionale.

Marii luptători ai redeşteptării naţionale, G. Micu, Şincai, P. Maior, îi găsim funcţionând nu numai ca scriitori, ci şi ca oameni de şcoală.

Pe Micu îl găsim profesor de matematică şi de etică la Blaj, unde ajunge în curând chiar *prefectul* studiilor, directorul de studii al acestui institut.

Mai mult: îl găsim director de studii chiar în seminarul din Viena.

Autor distins al mai multor cărţi didactice: gramatica latină, aritmetica, logica (tradusă), dicţionar român-latin-ungar-german, S. Micu îşi întinde şi îşi înalţă activitatea sa de scriitor prin marea sa lucrare de istoria Românilor, în româneşte şi latineşte: «*Historia Daco-Romanorum sive Valachorum*».

Pe Şincai (1754—1816) îl găsim asemenea profesor la Blaj, de retorică şi poetică. Autor şi el de cărţi şcolare şi al unei gramatici româneşti, publică împreună cu Micu o scriere in latineşte asupra limbei române: *Elementa linguae Daco-Romanae* (1780). Şi pe el îl găsim conducând instituţiile catolice din Blaj. Ca inspirator al învă-

ţământului, i se atribueşte înfiinţarea a 300 de şcoli în Transilvania.

Dar viaţa lui Sincai e mai agitată. Sufletul lui mare şi liber nu puteà trăì strâns în îngrădirile carierii monahale. Nevoit să o părăsească şi urgisit de episcopul — român, din nenorocire, *Bob* — care, de altfel, a persecutat pe toţi Românii mari din Transilvania; rătăcind din loc în loc, fără căpătâiu, şi — tablou pitoresc şi emoţionant în acelaş timp! — purtând veşnic asupra lui desagii cu *Cronica Românilor*, de care nu voià să se despartă, ca de un copil iubit, Şincai duceà, s'ar puteà zice, în acea traistă modestă, comoara nepreţuită a speranţelor româneşti, duceà destinele poporului Român, duceà ideile ursite să răspândească în toate părţile vestea bună a mântuirii poporului prigonit.

Şincai, în nemuritoarea lui *Cronica Românilor*, face istoricul *tuturor* Românilor, din toate părţile. Aceasta erà, firesce, caracteristica generală a scriitorilor din Transilvania, dar mai accentuată la Şincai. Vorbind de Români, mintea istoricului se ridică la o aşa înălţime, încât să-i poată privì pe toţi şi să-i poată urmărì în peripeţiile vieţii lor colective.

Pe noi nu ne interesează deloc acì nici metoda istorică a marelui Şincai, nici tehnica cercetării isvoarelor, deşì istoricii găsesc că, chiar din acest punct de vedere, «*Cronica*» lui Şincai e

operă valoroasă. Ce stă mai presus de orice laudă, însă, e intenţia istoricului şi ideia lui călăuzitoare.

In opera şi în sufletul lui, *toţi* Românii din cercul mare şi frumos al Daciei, şi de mai departe încă, sunt uniţi «în gând» şi «în simţire». El seamănă astfel unirea ideală, baza unităţii pur culturale de azi, care e menită a pune în viitor baza unirii reale a tuturor Românilor. Când se va săvârşi odată această unire reală, istoricii viitori, cari vor descrie fazele ei, îşi vor aminti că, pe lângă momentul trecător al unirii reale a ţărilor române sub Mihai Viteazul, mai trebue notat momentul apariţiei *Cronicei* lui Şincai, premergătoarea luminoasă, în ideie, a unităţii naţionale.

Şi, de sigur, vrăjmaşii neamului românesc au trebuit să simţă, din instinct, valoarea primejdioasă a acelei opere ce purtă bătrânul pribeag Şincai în ascuns din loc în loc; au trebuit să presimtă ei ce groaznică dinamită intelectuală sta concentrată în rândurile ei, gata să se desfăşoare cu forţă neînfrântă şi să sfărâme lanţurile nedreptăţii. Nu de geaba censura a pus pe dânsa celebra rezoluţie: «*Opus igne, auctor patibulo dignus*».

Aceaşi direcţie de cugetare o ia şi acţiunea culturală a lui P. Maior, cu «*Istoria pentru înce-*

*putul Românilor din Dacia*» — alt apostol înfocat al ideii latine, puternic prin mulţimea probelor şi tăria argumentelor.

## X

Ideile, atunci stăpânesc lumea, când se coboară din înălţimea abstractă a cugetării liniştite şi agită sufletul mulţimei; şi atunci se ridică temeinic la valoarea de idei istorice, când reprezintă o stare sufletească generală, o realitate morală a umanităţii.

Ce este mai important de cât toate, e faptul că ideia descendenţei romane, a unităţii neamului, a dreptului istoric de stăpânire asupra pământului o găsim şi în sufletul poporului, nu numai în cugetul căpeteniilor.

Iţi vine par'că să zici că Şincai şi P. Maior, au servit doar de organ public al unei stări de conştiinţă generală a poporului român din Transilvania; că n'au făcut decât să reflecteze, să releveze, să concentreze şi să simplifice gândirile ascunse în sufletul colectiv al neamului; gândiri, cari, din stare latentă, ieşeau repede la iveală, sub formă actuală chiar combativă, când interesele conservării cereau aceasta. Motivele sufleteşti mărturisite ale mişcării revoluţionare dela 1784 — revoluţia lui Horia—şi felul de a o justifica şi legitima, sunt foarte instructive, din punctul acesta

de vedere. Românii cereau pământ pe consideraţia că acel pământ a fost al lor. In ideia că Ungurii au usurpat drepturile lor istorice, găsim mai adânc acelaş sentiment ce a dictat lui Şincai şi P. Maior concepţia egemoniei istorice a neamului românesc asupra popoarelor venite mai târziu în Dacia şi concepţia supremaţiei de sânge datorite calităţii de coborâtori ai marelui popor suveran.

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

## Prelegerea XXI

# STAREA CULTURALA A ŢĂRILOR ROMÂNE ÎN SECOLUL 18-lea.

1. Dezvoltarea culturei în principate urmează aceiaşi direcţie ca şi mişcarea de redeşteptare naţională din Transilvania. G. Lazăr şi mediul sufletesc, naţional—cultural în muntenia. En. Văcărescu.

2. Comparaţie între apăsarea streină in Transilvania şi în Principate. Influenţa spiritului grec. In Epoca fanarioţilor, exemple de domni, spirite alese şi caractere nobile. Nic. şi Const. Mavrocordat.

3. In ce constă, în definitiv, nenorocirea epocei fanariote, cu toate însuşirile şi meritele distinse ale unor domnitori. «Domnitorul» un grad în ierarhia funcţionarilor Porţii. Dregătoriile publice date şi grecilor, prin obligaţie oficială. — Fatalităţile istorice ce apăsau asupra ţărilor române.

4. Spiritul culturei naţionale de desubtul acestei situaţii culturale istorice de suprafaţă. Direcţia ei, faza de dezvoltare a ideii naţionale. «Creşterea limbei româneşti»

în cărţile bisericeşti. Importanţa culturală a literaturei bisericeşti.

5. Interesul vital al cărţilor religioase pentru timpul când au apărut, pentru toate clasele sociale. Sarcina istoricului faţă cu trecutul. Închipuirea stării sufleteşti a timpului în faţa apariţiei cărţilor de religie scrise în limba românească

7. Conştiinţa Românului cult din sec. XX faţă de literatura bisericească veche şi conştiinţa romanului cult din veacurile viitoare faţă de literatura timpului nostru.

Literatura religioasă destinată cercurilor în afară de biserică. Cele două centre de activitate tipografică. Mitropoliţii şi Episcopii, conducători ai mişcării culturale. Mineele. Din prefaţa Mineelor lui Kesarie.

8. Curentul naţionalist, în cronicari. Neculcea despre influenţa spiritului grec, în timpul neo-humanismului elin din Europa

## I.

Dezvoltarea culturii în Principate urmează aceiaşi direcţie ca şi mişcarea de redeşteptare naţională din Transilvania. Se atribue, de ordinar, venirii lui Gh. Lazăr în Bucureşti momentul cauzal sau ocazional al redeşteptării în Muntenia.

E drept că nu se poate aprecia îndestul însemnătatea trecerii lui Gh. Lazăr în Muntenia pentru intensificarea mişcării culturale de dincoace de Carpaţi. Dar acţiunea lui desigur n'ar fi avut această influenţă, dacă n'ar fi găsit un mediu pri-

elnic, o lume spirituală care să înţeleagă şi să simtă cuvântul lui şi să-l primească bucuros ca pe o călăuză aşteptată şi dorită. Istoria regenerării noastre ne arată în venirea lui Gh. Lazăr numai o verigă dintr'un lanţ mai lung de desfăşurări cauzale şi manifestări lămurite în direcţia renaşterii etnice.

Inainte de a se înfiinţa, prin stăruinţa lui, în Bucureşti, o şcoală, care a servit de temelie învăţământului secundar şi superior, există în Iaşi o şcoală identică, cu acelaşi menire. Şi tot în felul scriitorilor transilvăneni, deşi nu cu aceeaşi înflăcărare şi intensitate, se manifestaseră mulţi scriitori moldoveni şi munteni.

In Transilvania, Klain, Şincai şi P. Maior, pe baza cunoaşterii limbii latine, întemeiau filologia comparată şi scriau gramatici ale limbii româneşti. Aproape în acelaş timp şi fără înţelegere între ei, în Muntenia bardul En. Văcărescu, care cunoştea bine limba latină şi pe deasupra limbile italiană, franceză şi greacă, scria şi el o gramatică a limbii româneşti şi se mira cum nu s'a simţit încă nevoia de a înlesni Românilor învăţarea temeinică a limbii lor. Accente patriotice — am putea să le numim azi chiar *iredentiste* — glasuri cari strigau unirea tuturor românilor şi visau tare reîntregirea *Daciei*, găsim şi la scriitorii munteni şi moldoveni. Sentimentul redeşteptării vibra deci în tot

sufletul românesc, se născuse în mod spontan și firesc în diferitele părți locuite de Români.

Ați auzit exclamația Protosinghelului *Naum Râmniceanul* (1764—1837), «Ah *Dachie! Dachie!* fiii tăi plâng și suspină ca un pom ce îngrădire nu are: cine trece pe cale rumpe și te lasă de jale!»

Când e vorba să jelească numai *Muntenia* are alte cuvinte mai speciale: el scrie, atunci cum a făcut după zaveră: «Tânguirea țării Valahiei asupra jafului și dărăpănării ce i-au făcut *străinii tâlhari greci*».

Și când e vorba să se constate conștiința legăturii strânse, vitale, între viața poporului și limba lui, ce frumos o vedem afirmată de banul En. Văcărescu, în nemuritorul lui testament cultural dat familiei și neamului ca ideal de urmărit:

«*Urmașilor mei Văcărești,*
*Las două moștenire:*
*Creșterea limbii românești.*
*Și a patriei iubire!*»

Cu astfel de date sufletești și elemente culturale, e ușor de explicat cum venirea lui Gh. Lazăr a provocat și curentul energic de naționalism și mișcarea puternică de cultură românească. El a fost scânteia care a venit să aprindă o lume sufletească inflamabilă ce există înaintea lui.

## II.

Negreşit, aceste manifestări au fost numai manifestările vizibile ce scăpărau în afară, prin exuberanţa lor de viaţă, din fondul sufletesc al tendinţelor naţionale, care crescuse încet, treptat şi în ascuns, sub vălul unei apăsări străine relativ liniştite.

In Transilvania, asuprirea străină luase o formă barbară şi crudă, sub stăpânirea tiranică şi sălbatică a unui popor lipsit de tradiţie culturală. Violentele lovituri, amarnice şi absurde, ale şovinismului maghiar oţeleau caracterele ce nu le puteau doborî şi făceau să iasă din piepturile lovite strigăte mari de libertate naţională, strigăte mari ca şi absurditatea cruzimei şi nedreptăţii.

În Principate, greutatea apăsării să lăsase gradat, pe nesimţite, sub forme amăgitoare şi rafinate, cu înfăţişarea blajină şi amabilă, strângând sufletul tot mai tare, dar cu un meşteşug de o fineţe anevoie de zărit şi de respins, ca o dulce otravă ce'ţi pătrunde şi străbate trupul învenінându-l încet, cu senzaţii plăcute. Otrava, care se înfiltră în organismul sufletesc al principatelor şi lucră la desorganizarea şi paralizarea lui, era *spiritul grec*, cultura greacă.

Comparând opresiunea ce căuta să încătuşeze spiritul Transilvaniei, cu dominaţia spiritului şi

culturii grecești în Principate, am avea oare dreptul să zicem că țările române dincoace de Carpați, au fost mai apărate de soartă?

Nu vreau să încerc și eu, ca alții, nici reabilitarea nici ponegrirea *epocii fanarioților*. Această epocă va rămâne însă, desigur, o epocă istorică de tristă, de foarte tristă amintire pentru neamul românesc. Nu doar că domnii fanarioți au fost toți oameni răi, niște monștri cari au căutat «să sugă măduva poporului». Unii din ei au fost fără îndoială spirite alese și caractere nobile.

Nimeni, nici dintre contimporani, nici dintre istoricii de azi n'a avut ce zice, bunioară, în contra unui Nicolai și Constantin Mavrocordat, Ipsilanti și Gr. Ghica. Toți le recunosc meritele.

Cine ar putea să zică ceva rău de Nicolai Mavrocordat, cel întâiu fanariot? Om cult, bun administrator, sub care țara eră în belșug — spun cronicarii—spirit democratic, el se îngrijea și de straturile de jos ale poporului, mai ales în Moldova; dacă în Muntenia împrejurările îl făcuseră mai aspru, fiindcă veneà după doi domni urgisiți de Poartă ca trădători, Brâncoveanu și Cantacuzin, și el căutà să se poarte așa, ca să fie absolut nebănuit de poartă și de boeri; dar în domniile următoare n'a fost un domn excelent?

Și fiul său, Const. Mavrocordat nu ne face impresia unui filosof pe tron, ca și Iosef II și Fri-

deric cel Mare? Spirit liberal, n'a căutat el să întindă instrucţia şi să îndeplinească actul emancipării ţăranilor, pentru care se luptă cu atâta înverşunare poporul român în Transilvania, adică n'a voit *să facă* pentru ţările române cârmuite de el, ceia ca *dorea* să facă Iosif II pentru românii din Transilvania?

Şi să nu ne mirăm de asta. Aceşti oameni nu erau deloc străini de ideile mari ale timpului; se alegeau şi numiau cârmuitori, tocmai din cauza capacităţii, a valorii şi a cuminţeniei lor practice. Poziţia unui domn în ţările române însemnă mult, chiar din punctul de vedere al politicei internaţionale şi statele vecine dădeau o consideraţie destul de mare acestor diplomaţi ce serviau ca punct de unire şi de informaţie între Poartă şi statele mari, şi dela cari puteà să atârne uneori pacea ori războiul. Si noi am avut parte tocmai de câţi-va din aceşti oameni mari politici ai timpului, eşiţi deasupra nivelului intelectual al întregului orient cult grecizat. Deci, natural, vina epocei aceştia nu o putem aruncà asupra tuturor.

## III.

Totuşi, epoca aceasta e nenorocită cu toate meritele câtor-va domni—cărora le-am puteà face concesia, la adică, nici să nu-i numim *fanarioţi*, de

vreme ce cercetările istoricilor dovedește că n'au fost toți de origine pură fanariotă.

Mavrocordații sunt originari din insule; Mavrogheni din Archipelag, Caragea din Siracuza, etc.

Poziția lor, însă, *funcția lor*, *rolul lor* — oricât de mari ar fi fost ei *individual* — era umilitor pentru *țară*, fiindcă mai întâi de toate erau trimiși *direct* de către Poartă, fără consultarea țării, ca niște funcționari ai Sultanului. Titlul de «domn al Munteniei» sau «al Moldovei» ajunsese, un grad în erarhia funcționarilor Porții. Cine ajungea, bunioară, pașă cu două tuiuri, se aștepta să fie trimis domn în Principate. In general, se știe, că domnii se recrutau mai ales dintre dragomanii celebri ce stau mai aproape de Sultan. Mai sus de domn în grad, era pașa cu trei tuiuri, care ședea la Constantinopol. Când venea în țările române un pașă cu trei tuiuri, domnul țării trebuia să se plece și să'i sărute piciorul.

Când ni-i închipuim în această situație umilitoare pe Niculai Mavrocordat ori pe Const. Mavrocordat ce ne mai încălzește să știm că acești oameni erau capete de filosofi și suflete bine intenționate? Injosirea lor înjoseà țara, pe care o reprezentau.

Cum să nu rămâe ca o amintire grea, apăsătoare, pentru istoria țărei noastre, această priveliște care face să ni se urce sângele în față de rușine? Ea nu

se poate răsplăti prin câte-va bunuri chiar reale, venite dela acei domni, nici prin mângâierea uşoară că am avut cinstea să se urce pe tronul ţării câteva spirite alese.

Un istoric în o conferinţă: «Cultura fanariotă în România», încercând să mai împrăştie umbrele ce înegresc tabloul epocei fanariote, spune între altele: nu toate boeriile erau date Grecilor de către domnii fanarioţi, între boeri se găseau şi mulţi români; chiar în actele oficiale ale Porţii se dispuneà că dregătoriile se vor împărţî între localnici şi greci.

Dar chiar existenţa acelor acte oficiale mi se pare o umilinţă; ele hotărăsc ca dregătoriile, funcţiile publice, interesele statului român să se încredinţeze *şi grecilor*. Faptul că au pătruns în funcţiile publice câţi-va sau chiar mulţi greci n'ar fi aşa de agravant, ca impunerea că aceste slujbe se vor dà de drept şi lor.

Pledoaria — uneori călduroasă! — a acelora ce caută să reabiliteze epoca *tristă* a fanarioţilor şi să arate că ţara nu suferea aşa de rău în timpul acela şi că, în definitiv, puterea naţională a săvârşit si atunci o evoluţie înainte, ne lăsà curat impresia omului mândru, lovit de un necaz mare, când se sileşte să-şi ascundă durerea, făcând «*bonne mine à mauvais jeu!*».

Nimeni, nici chiar aceşti apologişti, nu pot tăgădui starea cumplit de mizerabilă a ţării din cauza aşa ziselor *fatalităţi* istorice. Şi cari erau acele fatalităţi?

Ţările noastre alcătuiau aproape singurele izvoare de întreţinere ale Turcilor.

Ungaria, Polonia, Crimea, de unde-şi mai strângeau înainte Musulmanii mijloacele de trai, nu mai plăteau tribut.

Muntenia şi Moldova rămăseseră singurele *chelare* ale împărăţiei turceşti. Dacă se schimbau des domnii, este că la fiecare schimbare Poarta luà un «bacşiş» bun. De aci plimbările aceloraşi domni din Muntenia în Moldova şi viceversa. Plimbările se plăteau: cel care încasà era Turcul; cel care plătià, în realitate — ţara. Domnul, dacă nu aveà bani, se împrumutà ca să-şi cumpere domnia. Şi creditori se găseau numai decât, căci garant solidar, care iscălià poliţa vrând-nevrând, era ţara românească, şi ţara gemeà sub această nesfârşită stoarcere de energie.

Ceeace a scăpat-o, a fost desigur în mare parte bogăţia naturală a pământului, rezervorul nesecat de belşug al firii: — materiale, din adâncimele solului, şi al firii morale, din adâncimile moştenite ale sufletului.

## IV.

Dedesubtul acestei situaţii istorice, triste şi apăsătoare, în surdină, şi în paralel discordant cu dânsa trăiă şi creşteà încet, dar treptat, spiritul culturei naţionale.

Astfel în unele compoziţii muzicale clasice, complexe ca şi sufletul ce le-a conceput, urechia exercitată distinge, sub stratul sunetelor puternice de trâmbiţă şi tobă, cum se desfăşoară încet, dar continuu, crescând mereu, dela început, o melodie dulce, care ajunge de acoperă îndefinitiv cu acordurile sale, frazele până atunci dominante ale orchestrei.

Câte-va puncte de orientare, pentru indicarea acestei mişcări profunde a sufletului etnic, vor servì ca punct de plecare în descrierea şi înţelegerea organizaţiei şcolare din principate.

Prima întrebare ce ne interesează este să cunoaştem direcţia generală a spiritului public, anume faza în care se găseşte dezvoltarea ideii naţionale.

Citatele din En. Văcărescu, Naum Rămniceanu şi alţii, ar putea să pară ca nişte manifestaţii izolate ale câtor-va personalităţi excepţionale, cari au eşit din starea sufletească obişnuită a epocei şi ţării lor, şi au strigat ca nişte *voces clamantes in deserto.*

Nu e aşa. Exclamările lor mişcătoare nu ieşiau din golul sufletesc al timpului; se pot privi mai degrabă ca un echou simplificat al conştiinţei publice.

Şi asta ne interesează cu deosebire.

Mândria «creşterei limbei româneşti», formulată în versul lui Ex. Văcărescu, era resunetul sentimentului izvorât din cultivarea limbei materne de către atâţia scriitori mireni şi bisericeşti. Cultul pios al limbei se unià cu sfinţenia cultului religios.

Poate că pentru spiritul ce se uită îndărăt din capătul secolului 20-lea, să pară fără interes a privì mai de aproape vechea literatură prăfuită, cu scoarţele ei de piele roasă, cu colţurile întoarse şi tocite, ce ne-o pune inainte biserica noastră, când voim să cercetăm cultura secolului 18-lea. Poate pentru unii să fie o plictiseală a răsfoì cazaniile şi psaltirile cu filele înnegrite de multă mânuire a strămoşilor în citaniile lor credincioase.

Negreşit, nu veţi găsì în paginile lor nimic, care să potolească setea de adevăr, de ştiinţă şi de frumos, ce ni s'a deschis prin cultura înaltă a literaturelor clasice moderne şi progresul uimitor al ştiinţelor. Totuşi să nu vă miraţi, dacă vă voi spune, că importanţa apariţiei acelor scrieri religioase — mai ales dela sfârşitul secolului 18-lea—în ţările române este incalculabilă pentru in-

deplinirea şi înţelegerea evoluţiei generale a culturii noastre. Importanţa lor nu stă în valoarea lor literară, ori filosofică, ori ştiinţifică, ori estetică, ci, cum am mai spus, mai întâi de toate în nsuşi faptul existenţii lor, şi, prin aceasta, în dezvoltarea ce aduceau, prin funcţiune şi exerciţiu, instrumentului de exprimare a gândirii, în «creşterea» ce pricinuiau «limbii româneşti».

## V.

Să nu uităm treptele istorice ale propăşirii noastre culturale, în astă privinţă. In epoca slavismului slujba şi cultura bisericească nu se făceà deloc în limba neamului. Afară de noţiunile familiare şi secundare, de afaceri, tot ce se ridică în suflet mai presus de ordinar, tot ce dă limbagiului finеţea şi mlădierea spiritului, se exprimà în slavoneşte.

Incepută în secolul 17-lea, tendinţa d'a se adresà în româneşte rugăciunile către D-zeu şi de-a alcătuì actele oficiale ale administraţiei publice tot în limba maternă s'a accentuat în secolul al 18-lea.

Nu e necesar să înşirăm feluritele nume ale acelor cărţi apărute în secolul 18-lea şi cari se citeau şi erau ascultate cu băgare de seamă, atât de popor cât şi de boerime. Octoihul, Evanghe-

liile, Liturghiile, Apostolul, Învăţătura pentru spovedanie, Triodul, Cazania, Psaltirea, Penticostarul, Ceaslovul, etc., cari azi nu au pentru noi decât valoarea istorică de-a fi servit la mlădierea limbii române, învăţând graiul ideilor înalte, şi ne fac să surâdem probabil, când le punem alături între mijloacele de înaintare culturală, aveau pentru lumea credincioasă de atunci o însemnătate vitală. Pentru noi sunt moarte, pentru ei trăiau. Morţi sunt pentru noi şi strămoşii; dar istoria caută să le redeà viaţa, să-i ridice înaintea închipuirii cu tot aerul trecutului, în atmosfera de idei şi credinţe în care se mişcau.

Sarcina istoriei nu este să judece şi să condamne trecutul după trebuinţele prezentului; ci să pătrunză în structura şi funcţia lui internă, sufletească şi materială, şi să-l explice, să-l înţeleagă şi să aprecieze evenimentele dinnăuntrul cauzalităţii lui immanente. Altfel nu facem operă de istoric, ci de politic; nu căutăm să oglindim trecutul, ci se influenţăm prezentul. Amândouă tendinţele sunt deopotrivă de onorabile, firesce; dar trebue să remână deosebite; în tot cazul să nu se ica una drept alta.

Să ne transportăm cu mintea în acele timpuri, şi nu numai cu imaginaţia rece, care voesce să vază, ca să priceapă; ci cu tot sufletul. Să ne

credem că trăim o clipă în acea epocă ; să simţim cu simţirea strămbunilor.

Bunurile de cari ne bucurăm dela naştere până la moarte, nu le mai pricepem. Sunt ca aerul. Numai când ne lipsesc, înţelegem trebuinţa lor neînlăturabilă.

Să ne închipuim că, fără teatru, fără săli de concert, fără Universităţi, fără întruniri publice, fără Atenee şi săli de conferinţe, fără muzee şi pinacoteci, singurul locaş, unde sufletul îşi poate mulţumi, măcar în parte, cerinţele înnalte ale vieţii omeneşti, este numai Biserica. Acolo şi trebuinţa frumosului, în arhitectură, pictură, muzică, şi trebuinţa ridicării peste banalitatea vieţii de toate zilele în regiunea veciniciei şi nemărginitului, în a jertfei şi a smereniei egoismului firesc ; acolo atingerea inimelor de aripele idealului visat, către care se sileşte să se ridice făptura şi creaţia întreagă. Dorul de înnălţimile azurate, ce mijeşte în orice fiinţă ieşită de sub greutatea întunecoasă a materiei, acolo, şi numai acolo merge să-şi caute alinare.

Şi nici acolo, veacuri întregi, sufletul românesc nu s'a văzut atras, decât spre a fi jucăria unei amăgiri amare. Veacuri întregi n'a înţeles ce se cântă lui D-zeu, n'a înţeles ce se citeşte, n'a înţeles ce se spune despre viaţă, despre lume, des-

pre traiul lui și al națiunii, despre moarte și soarta omului, despre ideal și datorie.

Și deodată, începe să se rupă vălul; începe să se vază în altarul, în fața căruia se trudiă în genuchi ca să priceapă voința lui D-zeu. Se aude... D-zeu vorbește auzitorilor în graiul lor. Ce revelare! In sfârșit se înțelege spusa cărților sfinte. Sfânta Scriptură vorbește în limba părinților noștri!

Ne putem închipuì atenția încordată a credincioșilor adunați să asculte cuvântul lui D-zeu.

Când apăreà o carte nouă în limba română, cu ce curiositate se îndrepta spiritul către dânsa! Cei care știau slavonește și grecește, voiau să auză cum sună pe românește ideile cunoscute; ceilalți, mirați de noutatea lucrului, și mulțumiți că pricep și ei ce n'au priceput până atunci, urmăreau cu nesaț intelectual tâlcul bisericii.

Nu se vedeà în toată această străduință culturală, numai aceea ce vedem noi azi: o frământare a limbii, o exercitare și o creștere a ei, ca s'o facă destoinică de-a înfățișà mai târziu cugetări subtile și complexe. Se vedeà cu totul altceva și mai mult: o hrană reală a spiritului, un sprijin și o exaltare a inimilor, o călăuză a vieții sufletești.

## VI.

Negreșit, Românul cult din secolul 20-lea, care abiă se mulțumește cu Eminescu și Coșbuc — când

se îndură să lase din mână comoara de farmece intelectuale a literaturilor străine contimporane — ce interes poate să găsească în lectura Octoihului şi Ceaslovului din secolul 18-lea ? Nici unul, afară de acela pe care ştie să-l afle adevăratul spirit istoric, când le priveşte prin ochii mediului în care au apărut şi le apreciază după efectele ce au avut asupra lui.

Cine ştie dacă, după câteva veacuri, mulţi din scriitorii, ce fac podoaba literaturi noastre de azi, nu s'ar părea tot aşa de anticaţi, pentru cultura minţilor de atunci ? Azi Gr. Alexandrescu, Bolintineanu, Asachi, Eliade sunt încă vii. Dar cât de vii ? Sunt tot atât de citiţi ca Alexandri ? Şi Alexandri tot atât ca Eminescu ? Sunt tot *atât* şi *aşà* citiţi ca în *timpul lor* ?

Se cumpără pentru biblioteci publice, pentru premiile şcolarilor silitori, se citesc în antologii, se fac studii ştiinţifice, literare, filologice asupra lor; elevii le analizează unele bucăţi, se combină tot felul de exerciţii gramaticale asupra lor. Dar cîţi îi citesc din dragul spontaneităţii sufleteşti şi pentru ei înşişi, nu pentru alt scop afară din coprinsul intenţiei lor literare ? Câţi îi citesc pentru plăcerea estetică, pur şi simplu ; pentru delectarea închipuirii în lumea visurilor plăzmuite de fantazia poetului ? Şi câţi îi vor ceti *mâine* din acest impuls ?

Şi totuşi, peste câteva sute de ani, ce greşit şi

superficial ar privi lumea istorică, acela care s'ar oprì asupra lor cu criteriul interesului trecător al zilei de atunci şi nu şi-ar ridicà mintea de-asupra cursului timpului, spre a vedeà, din înnălţime, linia şi relieful întâmplărilor, în mărimea relativă a însemnătăţii lor după împrejurările concrete ale fiecărei epoce!

## VII.

Dar literatura bisericească nu s'a mărginit la cărţile ce se cetiau în biserică, ci s'a ridicat la publicaţii destinate unui cerc mai întins: *Cărţi de rugăciune*, ce se traduceau în româneşte, *Tâlcuirea celor şapte taine»*, *Istoria bisericească*, *Traducerea vieţii sfinţilor* şi, mai târziu, la începutul secolului al XIX-lea, închegări sistematice, ca «*Adunarea pe scurt a Dumnezeeştilor dogme ale credinţei*».

Două centre sunt de notat, de unde se împrăştie aceste publicaţii: în Muntenia *Episcopia Rîmnicului* şi în Moldova *Mănăstirea Neamţului*. E de puţin folos să amintesc numele însemnaţilor mitropoliţi şi episcopi ce au prezidat la această importantă mişcare culturală. In Moldova: Mitropolitul Iacov (1750), Gavril, Iacov II, Stamati (1792—1802). In Muntenia: Mitropolitul Grigorie I, cu colaboratorii săi Chesarie şi Filaret, ce au

dat la lumină una din lucrările bisericești, de mare însemnătate pentru studiul limbii române, o mare operă în 12 volume, cu citaniile particulare ale fiecăruĭ sfânt din fiecare zi; un volum pentru fiecare lună. În aceste 12 volume, cunoscute sub numele de *Minee* și apărute la 1778—79, se găsesc, cîteodată, lucruri ce au interes mai mult decât numai bisericesc.

Așa, în prefața dela Mineele din 1779, Chesarie scrie frumoasele rânduri deja citate, a căror importanță se va înțelege mai bine, dacă se pune în legătură cu ideile și tendințele timpului, atât în țările române cât și în Transilvania: «Linia neamului românesc din vechi se trage din slăvitul neam al Romanilor, a cărui slavă a strălucit până unde și-a întins soarele razele. Iar dela întemeiarea Daciei curge istoria ei prin râpi și pietre ascunse, având țărmurile ei fără limanuri, asemănându-se stăpânirea ei cu apele cele de dimineață, până la o vreme curg în sus (flux), iar dela o vreme își întorc curgerea lor în jos (reflux). Într-un astfel de grabnice mutări s'au aruncat soarta țării românești».

## VIII.

Din aceasta se întrevede altă notă a curentului sufletesc treptat și continuu sub acoperișul cul-

turii străine, independent de ea şi contra ei: *conştiinţa naţională, sentimentul demnităţii proprii etnice.* Aceste două puteri, ce se împreună şi se ajută, vor dărâmă şi sfărâmă, încetul cu încetul, şi une-ori cu izbuciniri violente, stratul apăsător al ideilor şi culturii străine.

Dezvoltarea sentimentului naţional îl găsim mai mai cu samă în scriitorii de *Cronici*, în istorie. Aceştia încă dela începutul domniei fanariote, şi în toiul ei, recunoscând meritele unora din domnii fanarioţi, îşi fac rezerve critice despre sistemul general al cotropirii străine. Mai întâiu apar criticele acestea în Moldova, şi se continuă până la ultimul cronicar moldovan, Enachi Cogălniceanu (1774), de asemenea se aud cu energie în Muntenia; aşa că strigătul instinctului de conservare naţională n'a încetat, mereu s'a auzit răsunând, când în Muntenia când în Moldova.

Dintre acei ce s'au remarcat prin puterea glasului lor, citez pe Neculcea şi Mustea.

Să ascultăm bunăoară cum îşi formulează Neculcea nemulţumirea, în plin sec. 18-lea, vorbind de Greci: «Aşa socotesc eu cu mintea mea aceasta proastă: când a vrea Dumnezeu să facă să nu fie rugină pe fier şi Turci la Ţarigrad şi lupii să nu mânânce vite în lume, atunci poate nu vor fi nici Greci în Moldova şi ţara Muntenească. Focul îl stângi, apa o iezeşti şi o abaţi în altă parte;

vântul când bate, te dai în lături într'un adăpost; soarele intră în nouri, noaptea cu întunecimea ei trece, că se face iar lumină, iar de Grec să scapi nu e cu putinţă».

In adevăr, nimic nu era mai anevoie decât să opreşti atunci curentul grecesc de a se revărsà peste ţările române. Ar fi trebuit ziduri materiale şi bariere culturale extraordinar de rezistente pentru ca aceste ţări să fie scutite şi ferite de contagiunea ideilor din Orientul grecizat. Dela căderea Constantinopolului, Grecia, căzută sub stăpânirea Turcilor, dispăruse ca ţară culturală; oamenii ei de talent se refugiase în occident şi la noi, în Bucureşti şi Iaşi, cari devin, încă din sec. 17-lea, adevărate centre de cultură greacă.

Cum era să nu continue acest sistem, acum când ţările române erau cârmuite de domni greci?

Mai mult: tocmai în acest timp se accentuà acea mişcare simpatică culturei grece: neo-umanismul, în Germania. Goethe, Schiller, Winckelmann, se întorc la viaţa şi literatura elină veche, ca la adevăratul ideal al vieţii şi culturii omeneşti. Şi entusiasmul n'a scăzut către începutul sec. 19-lea. Din contră. Când s'a ridicat răscoala pentru neatârnarea Greciei, la începutul sec. al 19-lea, câte suflete n'au palpitat de emoţie sinceră pentru Greci! Oare geniul marelui Lord Byron, vrăjit de gloria şi farmecul clasicităţii

antice, nu s'a dus să moară în luptă pentru liberarea patriei lui Homer?

Influența spiritului grec antic în Europa toată, a spiritului grec modern în Europa orientală, era o forță istorică, dela influența căreia nu se puteau sustrage nici țările române.

Ce era limba latină pentru cultura occidentală, era limba greacă modernă pentru cea orientală. Tot Orientul se grecizase. Avea dreptate Neculcea, din acest punct de vedere, să spună că de toate poți scăpa, dar de influența greacă, nu. Dar mai era adevărat ce spunea el și din alt punct de vedere, mai puțin măgulitor, firește, pentru caracterul degenerat al descendenților lui Leonida și Temistocle. Și, de sigur, instinctul național tocmai de cusurul acaparant al Grecilor se izbia mai supărător și se zbârlia de revoltă.

Cu cât ne apropiem de secolul al 19-lea, mai se adaugă și alte cauze ce împing la dezvoltarea tendințelor către o cultură națională independentă. Strigătele de revoltă ale cronicarilor către sfârșitul secolului al 18-lea apar ca un simptom prevestitor al furtunii apropiate ce va zdrobi și spulbera sistemul dominant. Oricât de strălucit ni l-am închipui, el nu putea dăinui fără rădăcini organice în sufletul ființei etnice române, strein de cerințele și pornirile ei firești. Trebuința conservării și afirmării de sine a neamului căută să

se exprime neapărat prin o cultură proprie, în limba sa maternă.

Această afirmare de sine începe dela jumătatea secolului al 18-lea, dar se accentuiază în sec. al 19-lea, în *veacul naționalităților*.

Vom vedea, însă, din arătarea organizării și funcțiunii școlilor grecești în țările noastre, că pretenția și durata lor mai departe nu se puteà nici măcar justificà prin vre-o splendoare pedagogică mai de seamă.

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

## Prelegerea XXII

# ŞCOALELE DIN ROMÂNIA

### Pela jum. Sec. XVIII

1. Caracterul general al învăţământului, e acela al epocei întregi: spiritul grec — la suprafaţă. Mişcarea culturală elină în România. Deosebirea între felul acestei mişcări şi alte mişcări culturale străine în alte ţări.

2. *Hrisovul lui* Gr. Ghica ne arată felul şcolilor, modul întreţinerii şi administraţiei lor, întinderea lor.

3. *Raportul* Mitropolitului Stamati. Admiraţia Mitropolitului pentru limba elină. Ştiinţele să le predea numai un elin şi numai în elineşte.

4. Limba română şi studiul ingineriei.

5. Concepţia Mitr. Stamati despre şcoală. Ce este şcoala? Scopul ei. Care e mijlocul pentru atingerea scopului. Importanţa studiului limbei. Scopul utilitar al studiului limbei. Metoda de a învăţa limbile. Lectură multă cu puţine reguli gramaticale. Procedarea *cursorică*.

6. Câte-va sfaturi didactice înţelepte dela Mitropolitul Stamati. Importanţa deprinderilor. Cum se câştigă. Ceva despre efectul vacanţelor. Bursele să nu se dea pentru sărăcie, ci pentru merite.

7. *Hrisovul lui* Alex. Ipsilanti. De ce şcoli se ocupă el mai cu seamă. Şcoala slavonească din Bucureşti. Şcoala greacă dela S-tul Sava.

8. Celebrităţile eline ce au strălucit ca profesori în şcolile greceşti din România.

9. Tinerii români în şcolilele greceşti

## I.

Câteva note sumare asupra învăţământului din România în epoca fanarioţilor, le precedăm cu observaţia generală asupra caracterului lor principal.

Caracterul general al învăţământului, mai ales al celui mai înalt, era caracterul epocei întregi; şi spiritul dominant, cel puţin la suprafaţă, al epocei întregi, era cel *grecesc.*

Zic la suprafaţă, şi aceasta se înţelege lesne ce însemnează, când e vorba de viaţa şi de istoria unui popor. Nu totdeauna ce se mişcă şi se frământă la suprafaţă, dă nota vieţii adânci şi reale a unui popor; şi nu totdeauna ce alcătueşte viaţa adâncă şi adevărată a poporului, se vede în jocul bătător la ochi de pe scena luminoasă a teatrului istoric. De ordinar, istoria notează, totuşi, mai întâiu ceeace iese din liniştea profundă a firii, notează întâmplările isbitoare şi se coboară în adâncimi numai când e nevoită să caute acolo cauzele mişcărilor dela suprafaţă, ori când adâncimile se

agită şi-şi trimit la suprafaţă semnul sguduirilor lor intime.

Una din mişcările istorice de suprafaţă, care s'a putut prinde în societatea românească, atrasă şi ajutată de aerul de îngăduire paşnică şi ospitalieră al ţărei, a fost mişcarea culturală grecească dela sfârşitul veacului XVIII în România.

Sună ciudat să ai de înregistrat în istoria patriei o mişcare culturală străină!

Natural,au fost şi aiurea curente culturale streine; ba mai în toate ţările, cele mai înaintate, se pot distinge idei şi formule artistice, ştiinţifice, literare, religioase, economice, luate din producţiile geniului altor ţări şi importate, adaptate, uneori mai mult alte ori mai puţin, la starea lucrurilor din ţara unde au fost aduse. Dar importarea şi adaptarea se făcea de reprezentanţii spiritului indigen.

Când se vorbeà în Germania de «francomanie», apoi de «greco-manie»; când în literatura franceză clasică se vorbeşte de influenţa geniului spaniol; când se constată că filosofia engleză trece în Franţa, se înţelege că şi «galomania» şi «greco-mania» o făceau în Germania germanii, după cum filosofia engleză o propagase în Franţa scriitorii francezi, iar nota spaniolă o aducea un Corneille.

La noi, cultura elină n'a fost asimilată în felul acesta. La noi, cultura greacă o făceau chiar Grecii; şi, natural, n'o făceau în limba ţării noastre, o

făceau în limba ţării lor. N'a rămas, firește, fără influenţă asupra mediului intelectual ce'i dase ospitalitate. De accea nici nu putem trece absolut indiferenţi pe-lângă dânsa.

Vom schiţa-o repede, în notele ce dăm despre școlile din România în acest timp.

## II.

Pela jumătatea secolului 18-lea avem dela Gr. Ghica un hrisov interesant, care ne dă o ideie de culoarea istorică locală, de modul cum se privià învăţământul, de mijloacele de cari se serveà în predarea studiilor şi întreţinerea școlilor.

Iată-l aci, aproape în întregime.

Facem ştire tutulor cui se cade a şti pentru rândul școalelor de învăţătura cărţii, de vreme ce în ţara aceasta din nepurtare de grijă a Domnilor, *neobicinuindu-se mai dinainte vreme a se ţineà şcoale de învăţătură,* era multă prostie, că *şi cei puternici, ce cu puterea lor ţineà dascăli pentru copiii lor,* încă şi cu învăţătura cea desăvârşită nu se procopseà, rămâind cei mai mulţi tot neînvăţaţi, *iar prostimea cu totul se aflà lipsită de podoaba învăţăturei.* Şi fiindcă școalele sunt ca o fântână din care se adapă obştescul norod cu îndestularea învăţăturei şi a înţelepciunei, care învăţătură îl face pe tot omul a cunoaşte dumnezeirea, a pricepe legea cea pravoslavnică, a procopsi pe oameni

cu înfrumseţarea vorbei şi practica cuvintelor, a învrednici a se face preoţi iscusiţi şi dascăli învăţaţi, de la care curge mult folos atât bisericesc cât şi politicesc. Cu puterea învăţăturei şi sfintii părinţi au biruit eresurile şi au luminat sfânta biserică, împodobind-o cu multe canoane de cântări şi laude, şi pre toţi ne îndeamnă şi ne învaţă a ne sili cu învăţătura.

Aceasta râvnind şi Domnia mea, care după ce Dumnezeiasca pronie au rânduit a ni se da stăpâna domniei acestei ţări, *îndată atuncea în domnia întâiu am cercetat şi pentru aşezământul şcoalelor, şi întâiu am fost făcut acest aşezământ, rânduind şi aşezând să fie patru şcoale cu patru dascăli, una elinească şi alta grecească, şi alta slavonească, şi alta românească, iar leafa dascălilor se rânduise asupra boerilor cu boerii şi a dregătorilor.* Dar pe urmă cunoscând, că cu acest aşezământ nu vor puteă stă şcoalele, fiindcă era cu supărare boerilor, se pricinuia sminteală şi cu schimbarea boerilor, şi neputându-se scoate banii la vreme, nu lipseau jalobele dascălilor şi văzând domnia mea că se dă o pricină de stricare şcoalelor, şi fiind trebuinţă a se găsi alt chip de aşezământ şcoalelor mai întemeiat şi stătătoriu, am socotit domnia mea, luând blagoslovenie şi dela preasfinţia sa părintele Mitropolitul ţărei şi a sfinţiilor sale Episcopilor, şi cu tot Sfatul nostru, d-lorsale boerii cei mari, am ales hotărând aşezarea şcoalelor de s'au făcut într'acest chip. Fiindcă până la acea vreme preoţii plăteau dajdie patru galbeni pe an, doui galbeni la Sfântul Gheorghe şi doui galbeni la Sfântul Dimitrie, s'au ertat dajdia lor ca să nu dea ei altă dajdie, fără numai câte un galben

de preot şi de diacon, numai odată într'un an, şcoalelor, care bani să-i strângă sfinţia sa părintele Mitropolitul, şi să plătească lefile dascălilor şi din banii ce mai prisosesc din lefile dascălilor, întâmplându-se la acea vreme aicea şi răposatul fericitul întru pomenire sfinţia sa, Patriarhul Sfântului Mormânt, Kir Hrisantie, după cererea şi pofta sfinţiei sale s'su orânduit să se dea una sută lei pe an ajutor şi sfântului Mormânt, pentru şcoalele de acolo, *şi alţi bani ce va mai prisosì să fie de chiverniseala copiilor străini şi săraci, pentru îmbrăcămintea şi hrana lor*: care aşezământ s'au întărit şi cu hrisovul domniei mele, a nu se strămută; şi această aşezare, fiind socotită cu bună rânduială, nu era să dea nici odată sminteală şcoalelor de vre-o zăticnire sau stricare. Numai, *după mazilirea noastră*, viind fratele nostru Domnia-sa Constantin Voevod, şi socotind să facă alt aşezământ, făcând rânduială a se plăti lefile dascălilor dela visterie, şi să nu se mai supere preoţii, cu o nădejde că va putea birui visteria, au stricat aşezarea noastră. Dar pe urmă, viind fratele nostru Domnia-sa Ioan Vodă şi visteria după cum se află pururea cu multe trebuinţe, nu s'au putut plăti lefile dascălilor dela visterie şi au dat o pricină de strămutarea şcoalelor. Ci acum dar miluind Dumnezeu de *am venit şi cu a treia domnie la strămoşesc scaunul nostru, şi cercetând de rândul şcoalelor, n'am suferit a rămânea oraşul acesta fără şcoala de învăţătură, ci am tocmit şi am aşezat iarăşi acele patru şcoale cu patru dascăli, precum au fost mai înainte, şi leafa dascălilor am orânduit-o iarăşi dela preoţi*, ertându-i pe dânşii de alte dăjdii.

să dee ei numai un galben într'un an pentru şcoale, însă zece potronici la sfântul Gheorghe şi zece potronici la sfântul Dimitrie. Care bani să-i strângă sfinţia sa părintele Mitropolitol ce va fi, şi dela Sfinţia Sa să iee dascălii lefile lor, *însă dascălul cel mare elinesc 360 lei, şi al doilea dascăl 120, şi dascălul slovenesc 130 lei, şi cel românesc 100 lei,* şi aceşti bani pe jumătate să li se dee la sfântul Gheorghe şi pe jumătate la sfântul Dimitrie; şi din ceilalţi bani ce mai prisosesc, tot pe rânduiala ce fusese mai înainte, 100 lei pe an, să se dee la Sfântul Mormânt pentru şcoalele de acolo, şi să se chiverniséască şi copiii săraci cu hrana şi îmbrăcămintea, purtând de grije să fie şi acestora tată însuşi Sfinţia Sa părintele Mitropolitul.

Insă ce va cuprinde trebuinţa copiilor celor străini şi săraci, cu isvod gospod să se rânduiască, să-i dea sfinţia-sa şi să facă căutare şi şcoalelor, luând seama dascălilor de două ori într'un an, cu ce fel de silinţă se poartă asupra învăţăturei copiilor, şi fieşte-care copil cum învaţă şi la ce sporeşte. Datoria sfinţiei sale să fie a cercéta aceste toate şi a le aşeza.

Insă socotinduse că unele ţinuturi fiind depărtate, nu pot ajunge toţi locuitorii cu copii lor la şcoalele dela Iaşi, şi mai vârtos cei săraci fără putinţă, şi pentru ca să cuprinză, să se împărtăşască toţi dela această şcoală, *s'au socotit la trei Episcopii a ţărei să se mai aşeze trei şcoale sloveneşti şi româneşti, la trei Episcopii: la Roman, Rădăuţi şi Huşi. Pentru care să aibă purtare de grijă sfinţiile sale Episcopii a găsi dascăli învăţaţi la slovenie ori şi la românie, ori din cei eşiţi din şcoalele dela Iaşi, ori dintr'alţii,*

şi să se aşeze la fieşte-care Episcopie câte o şcoală de învăţătura copiilor, şi acei trei dascăli dela acele trei şcoale, să fie datori a se sili cu învăţătura copiilor, atât cu sârbia cât şi cu romănia; şi leafa lor s'au rânduit câte 80 lei de dascăl pe an, care bani să-i ia pe jumătate la Sfântul Gheorghe şi pe jumătate la Sfântul Dumitru. Insă sfinţia sa părintele Mitropolitul să dee acei bani din banii preoţilor, ce arată mai sus, la mâna Episcopilor, şi Episcopii să plătească dascălilor, şi acei dascăli să aibă şi scuteală de birul visteriei, nici un ban să nu dee, numai să păzească slujba lor grijindu-se de învăţătura copiilor, şi iarăşi sfinţiile sale Episcopii să facă necontenită cercetare şcoalelor, adese luându-le seama, cum învaţă copii şi la ce se sporeşte, ca şi dascălii să se silească, şi copii să se procopsească cu învăţătura lor. Iar privitoriu şi zapciu cu puterea domnească a se împlini aceste toate, să fie el Vel-vist. şi când s'o împlini anul, să aibă a lua seama acestor bani, ce, unde s'au cheltuit, şi ce au rămas, şi isvod lămurit să arate la domnie. Ci dar precum s'au aşezat rânduiala acestor şcoale, să stea nemutată şi nestrămutată; iar cine s'ar ispiti a sfătui într'alt chip, ca să mute şi să strămute această formă, ce s'au făcut de folosul obştei, care este podoaba ţărei şi cu odihna şi nesupărarea boerimei, şi cu odihna preoţilor, lipsindu-se de aşa dajdie ce da mai înainte, şi fără paguba ţării, şi a visteriei, cine va îndrăsni a se atinge de stricarea acestui aşezământ, şi dintru a cărui pricină se va lipsi acest folositor izvor, ori domn va fi, ori boer sfătuitor, unii ca aceia să aibă blestemul sfinţilor părinţi, celor 318 a Soborului a toată lumea dela Nikea, şi de ai

noştri a patru, a ţării sfinţi arhierei, care s'au iscălit mai jos, ca de un Sobor să fie daţi anafemei. Şi întărim hrisovul acesta, întâi cu a noastră încredinţare: Noi, Grigorie Ghica Voevod, şi cu a prea iubiţi fiilor domniei mele, etc.[1])

In explicaţiile patriarhului Ierusalimului găsim unele lămuriri instructive prin informaţiile mai circumstanţiate ce ne prezintă despre organizaţia şcoalelor.

«Deci în cele două şcoale aşezate pentru greceşte se vor prevede în ambele învăţături în greceşte, dela începutul gramaticii, terminarea filosofiei, toate treptat şi neamestecat în rânduiala cerută cu ordine şi predarea cuviincioasă, nu mai puţin şi prin o îngrijire nu întâmplătoare. In şcoala III-a se vor preda primele elemente de limbă moldovenească şi mai propriu zicând de cea slavonească (?) cu sârguinţă şi în urmă celelalte cărţi bisericeşti. In a IV-a se va învăţa cu îngrijire greceşte, slavoneşte şi celelalte ştiinţe necesare pentru înţelegerea şi explicarea limbii slavone»[2]).

In hrisov se spune că sânt patru şcoli: două

[1]) V. A. Urechia *Istoria şcoalelor*, Tomul I, pag. 16.
[2]) V. A. Ureche, *Istoria şcoalelor*. Documente, pag. 85.

greceşti, una slavonească şi una românească. Dar în aceasta din urmă, probabil că se predau începuturile pregătitoare pentru şcoala propriu zisă, slavonească, pentru utilizarea cărţilor bisericeşti în această limbă.

La 1766 Gr. Ghica mai dă un hrisov, prin care reântăreşte Academia şi adaogă câteva rânduri de un interes particular pentru cunoaşterea istoriei şcoalelor noastre:

«Am rânduit şi profesori nu numai la Academia din Iaşi, dar încă şi peste toată ţara, la fiecare eparhie şi ţinut câte un profesor, ca creştinii de pretutendeni din ţară şi diacii şi copii de ai preoţilor să progreseze în virtute şi în învăţătură».

Oare şi aceste şcoli să fi fost greceşti? E mai greu de admis. N'avem date mai complecte pentru caracterizarea lor desăvârşită. Dar cum să ne închipuim copii de oameni săraci, de simpli preoţi, urmând învăţătura în limba greacă pe care n'o cunoşteau? De sigur că aceste şcoli erau cu limba de propunere românească, iar gradul învăţământului, elementar.

## III.

Un alt document preţios ne vine înainte. A mai fost vorba de el, la începutul cursului nos-

tru: Darea de seamă a Mitropolitului Stamati (1792—1802) [1])

Ce-l preocupă pe Mitropolitul Stamati în raportul său, şi ce informaţii şi indicaţii putem culege din darea lui de seamă? Iată punctele ce ies în relief. Întâiu şi mai presus de toate, importanţa studiului limbei eline: limba oficială a studiilor este şi trebue să fie limba elină; al doilea, e necesar să se înveţe şi alte ştiinţe sau «epistimuri». Pentru arătarea folosului lor, Mitropolitul are o expresie plastică: o academie fără «epistimuri» e ca o casă fără fereşti.

Dar prin aceste fereşti nu caută să vadă natura lucrurilor, nici valoarea vieţei omeneşti, acolo şi aşa cum a aşezat-o D-zeu, în temeliile sufleteşti caracteristice ale neamului, ci se sileşte să ne arate toată mândreţea graiului şi geniului *elin*. Toate celelalte studii sunt secundare şi aproape numai mijloc pentru un scop superior, care este înţelegerea admirativă a elinităţii. Numai un elin poate preda «epistimurile», şi numai în greceşte; «şi aceasta pentrucă nici o limbă alta nu poate ca dânsa, aşa potrivit şi lămurit, să tălmăcească cele ce se paradosesc în epistimuri şi în meşteşuguri.

[1]) A. D. Xenopol şi C. Erbiceanu, *Serbarea şcolară dela Iaşi*, pag. 190.

Nu mai zic câte alte pentru limba asta atâţia şi atâţia înţelepţi mărturisesc»....

Doar la mare nevoie, când ori nu s'ar găsi, doamne fereşte, un grec destoinic, ceeace este greu de închipuit; sau când nu s'ar găsi un om deştept care să ştie greceşte, ceeace este şi mai greu de închipuit, numai atunci admite Mitropolitul Moldovei că s'ar putea lăsă să se predeà ştiinţele şi în altă limbă decât cea elină.

In orice altă limbă? A, nu. Şi acì e o selecţie şi o gradaţie. Bunioară în franţuzeşte da. Dar în româneşte? In moldoveneşte? Nici vorbă! Nu!

Şi suntem aproape în pragul secolului al 19-lea; şi cel care formulează astfel de credinţe ţine cârja de păstor al sufletelor, în vechia mitropolie a ţărei româneşti de sus! Sentimentul demnităţii naţionale? credinţa în puterile firesti ascunse ale poporului român? o licărire mai luminoasă de viitor? Nimic. Nici o presimţire măcar că în caracterul firesc al limbei româneşti s'ar putea află virtual acea aptitudine culturală necesară pentru exprimarea gândirilor ştiinţifice şi filosofice.

Şi cu toate acestea Mitrop. Stamati pare că n'a fost departe de ideia unei apropieri şi asemănări între geniul limbei româneşti şi al limbei latineşti, din care s'a născut. Ce l'ar face altfel să recomande studiul limbei latine pe motivul că învăţarea ei ar putea să ajute la învăţarea limbei ma-

terne? şi că este «trebuitoare» «*spre îndreptarea şi împodobirea limbei moldoveneşti?* Motivul acesta este preţios, negreşit; şi suntem dispuşi a-i face Mitopolitului din aceasta un punct de merit.

Dar să fi avut în mintea lui tocmai acelaşi înţeles şi aceeaşi însămnătate ca în a noastră, azi? Ne îndoim.

Deşi apropiate, ideia geniului limbei latine şi a geniului limbei române, ele nu se atingeau, nu se recunoşteau, nu se puneau în raportul firesc, care ar fi adus la conştiinţă înţelegerea fiicei din cunoaşterea mamei. Intre ele stă umbra despărţitoare a unei conştiinţe străine, sta admiraţia oarbă a spiritului grecesc, care ameţise mintea straturilor înalte ale naţiei, şi uneori minţi frumoase şi clar văzătoare, ca aceea a Mitrop. Stamati.

Pentru Mitrop. Stamati limba elină nu este numai un instrument excelent pentru exprimarea gândirilor omeneşti: este însă-şi limba perfectă, limba *în sine,* limba lui D-zeu şi a naturii. Dacă D-zeu ar vorbì, ar vorbì greceşte. Dacă natura ar sta să-şi spună ce se petrece în adâncimile ei, tot în greceşte s'ar exprimà. În sprijinul credinţei sale aduce mărturia filosofilor. Ciceron ar fi zis: «Zefs, de ar fi vrut să vorbească, nu ar fi vorbit amintirea fără numai cum a scris Platon; şi altul iarăşi zice: însă-şi firea de va vorbì când-va, ca să arate cele ce se lucrează într'ânsa, nu ar vorbì

în altă limbă, fără numai în cea elinească. Drept aceea dar, conchide Mitrop. Stamati, şi dascălul epistimurilor se cere a fi Elin. Iar nefiind acest fel, după-cum cu adevărat se cere, atunci fie şi de altă limbă filozoful, paradosind pe limba franţuzească».

## IV.

Dar în limba moldovenească să nu se «paradosească» nimic? Ba da: treburi de toate zilele, afaceri practice, daraveri mai puţin înalte decât «epistimurile». Lucruri la nivelul inteligenţei comune.

În cap. 6, întitulat *Pentru dascălii de geometrie de practică* se pomeneşte de aşa ceva. E vorba acolo de învăţarea ingineriei practice, ca meşteşug necesar, ca să se «hotărască după regulă pământurile». Cine să dea această învăţătură? «Dascălul de geometria cea de practică, pe care francezii îl numesc inginer». Inginerul francez va trebui negreşit «să se aşeze în Academie, paradosând epistimia în limba franceză». Natural. Dar Mitrop. Stamati adaugă: «Până când, cei-ce vor învăţa-o, să o ieă pe limba lor». Unde «să o iee pe limba lor»? În şcoală, în timpul pe când inginerul francez paradoseşte în franţuzeşte? Evident că nu. Asta ar echivala cu paradosirea în limba moldo-

vencască a geometriei; şi asta nu se cere dela inginerul francez.

Totul se reduce la atât: elevii vor asculta şi învăţa «epistimia» în franţuzeşte, şi când vor eşi din şcoală şi vor pune-o în practică, în afacerile meşteşugului lor de ingineri hotarnici, atunci vor lua-o pe limba lor. Firește. Sau poate se înţelege că, mai târziu, când românii vor învăţà «geometria de practică», aşa ca s'o poată şi ei propune în limba românească altora, în Academie, atunci «s'o ice pe limba lor»?

De fapt aşa s'a întâmplat. Şi acesta e un fenomen interesant în dezvoltarea învăţământului nostru.

Una din primele învăţături înalte ce s'au introdus în şcoalele româneşti, a fost ingineria. Motivul îl arată foarte lămurit însuşi Mitrop. Stamati în cap. 6 al Raportului său. «Fiind-că pe cei fără meşteşug numai pământul îi hrăneşte şi mai vârtos pe cei mai mulţi ai Moldovei pământeni, din care pricină răsar şi cele din toate zilele sfezi şi judecăţi pentru hotarele moşiilor, urmează dar că de nu ar fi aflat mai înainte geometria Egiptenii tot pentru aceiaşi tulburare, trebuia să o afle dacii, ca să hotărască după regulă pământurile lor».

Să reţinem faptul şi această consideraţie.

## V.

Să mai spicuim câteva idei interesante din raportul distinsului Mitropolit. In capitolul 3: «*Pentru dascălii elineşti*» se vede concepţia lui sumară despre rolul şcolii. La întrebarea: ce este şcoala? Găsim răspunsul: «şcoala este un loc rânduit de obştie, unde copii mergând adese învaţă cuviincioasele învăţături, din care nu numai că *frica lui Dumnezeu învaţă şi dogmele pravoslavnicei credinţe, dar se fac şi trebuitori patriei*».

Cu toate că *Dumnezeu şi Patria* pare a fi idealul pentru care cătă să fie pregătită viaţa elevilor, care este obiectul de căpetenie al studiului în şcoală? Limba elenă. Şi în sarcina cui cade mai ales răspunderea şi onoarea măreaţă de a pregăti generaţia tânără pentru idealul şcolii? In sarcina dascălilor de limba elinească. «Deci, fiindcă cel d'ântâi şi mai trebuincios lucru a unor zidiri ca aceaste (şcoalele) este *învăţătura limbei*, că prin aceea ne dăm ştiinţa unul altuia, urmează că dascălii limbei elineşti mai mult sunt datori a se silì pentru slujba lor».

Dar să se observe înţelesul în care Mitropolitul Stamati cere învăţarea limbei. Nu pentru dânsa, ca erudiţie filologică sau ca simplă gimnastică a minţei şi încă mai puţin ca pedantism

gramatical. Studiul limbei nu este scopul în sine; este numai mijlocul pentru comunicarea cunoştinţelor. Învăţăm limba, «că prin acea ne dăm ştiinţele unul altuia».

De accea Mitropolitul Stamati este în contra metodei, după care «îmbătrânesc în gramatică ucenici». «Până acum în şcoalele noastre, zice Mitropolitul Stamati, se învaţă cu numiri şi cu canoane, şi cu mulţime de cuvinte, însărcinând mintea ucenicilor şi poruncindu-le acele numai date lor să citească şi ca papagalii să le înveţe de rost, nimica cu totul ştiind sau înţelegând din cele cele ce învaţă».

El vrea să se procedă ca la «neamurile Europei», cari «tot această limbă» — adică cea elinească — «măcar deşi le este străină, dar ca pe una ce le este trebuitoare, atât mai cu lesnire o învaţă de cât noi în cinci ani». Pe când noi, Românii, pentru cari limba elinească *n'ar fi deci streină*, punem «mai şi zece şi doisprezece ani» ca s'o învăţăm, din cauza metodei pedantice gramaticale.

Cum să facă dar dascălul, ca să evite procetarea pedantic gramaticală? Să urmeze după «următoarea orânduială de paradosire, adică: *după ce va învăţa copilul oareş-ce gramatică*, i se vor paradosì *mitii lui Esop*... şi câte altele sunt ca acestea uşoare şi folositoare începătorilor ucenici, către care pogorându-se oareş-cum dascălii şi fă-

cându-se şi ei ca dânşii începători, metahirisesc minţile ucenicilor ca nişte *trepte*, şi aşa merg înainte *dela cele ştiute şi-i învaţă pe cele neştiute*».

Deci dascălul de limbă să treacă repede la utilizarea limbei pentru înţelegerea cuprinsului de idei ce se află depus în operele scrise în acea limbă. Să se dea minţii elevilor hrana intelectuală ascunsă în cuvintele limbei străine, a cărei taină încep s'o dezlege; şi plăcerea lor de a dezlega taina, de a înţelege limba, va creşte cu plăcerea de a prinde frumosul şi adevărul ascuns în taina acelei limbi. Şi astfel, treptat cu deslușirea limbei străine, se va ceti tot mai mult. Cetirea multă va ajuta mereu la priceperea limbei, şi priceperea limbii va încuraja mereu şi tot mai mult la cetire.

Cu chipul acesta dascălul «nu va mai îndemnà pe ucenici să înveţe de rost cu anii, clasuri, sizighii şi altele ca aceste *tehnologiceşti bârfeli*, şi socotind că de prisos este această gramaticească răsuflată vorbă care şi mai grea o arată pe limba aceasta, şi *mintea ucenicilor o tâmpeşte*, prefăcând judecata ei, vine la *lucrare*, adică la *cetirea* de singrafii, şi la cea lămurită tâlmăcire a lor prin mijlocirea ce s'au zis, *tâlmăcind cuvintele nu din lexis după vechiul obiceiu, ci după noimă*».

Adică traducând nu vorbă cu vorbă, ci după înţeles, cetind nu *stataric*, ci *cursoric*, iată cum îndeamnă Mitrop. Stamati să se procedeaze, spre

a se înlătura plictiseala și zădărnicia învățăturei pedantice a limbei eline, care inspiră mai degrabă dezgustul decât admirația, din cauza metodei.

Limba, încă-odată, să se învețe deci pentru cuprinsul de idei ce se găsește depus în ea, aducându-ne mereu aminte că o învățăm pentru-că «prin ea ne dăm științele unul altuia». Cu cât mai repede vom ajunge la scop, cu atât mai bine.

## VI.

Să nu lăsăm nerelevate și alte câte-va observații, cari nu sunt lipsite de oare-care fineță psihologică. Mitrop. Stamati îndeamnă pe dascăli «să nu îngreuneze mintea (elevilor) cu mulțimea matimii, *ci totdeauna să înceteze în vreme când ei ar mai puteà încă înțelege*».

Înțelept sfat de igienă mintală! Igieniștii spun să nu te scoli dela masă prea sătul, ci încă tot cu oarecare poftă de a mai mânca. Tot așa când părăsești clasa de studiu, să simți încă putința și dorința de a mai lucrà, «căci, când mai puțin ostenești ținerea de minte, atuncea, după odihnă mai mare, se arată și mai puternică».

Mitrop. Stamati pune temeiu pe *deprinderile* câștigate în timpul studiilor școlare. Dar deprinderile, ca să se formeze, au nevoie de exercițiu sistematic și continuu, fără întreruperi mari, ci numai

cu pauze scurte. De aceea el este în contra prea multor *vacanții* lungi. Cea mai mare și singura vacanție mare, să nu treacă peste 30 de zile, și anume în timpul arșiților mari ale anului.

«Fiindcă deprinderile se fac la om, zice el, prin cea necontenită și de multe ori lucrare a lor, vederat este că necontenirea învățăturii face desăvârșiți învățați pe ucenici, iar vacanțiile.... nu pricinuesc alta fără numai îi fac să uite și cele ce au învățat, căci toată deprinderea din nelucrare se strică și de istov se prăpădește. Drept aceea dar, afară de Duminici și de praznice stăpânești, în toate celelalte zile slobozenie nu se face, numai de treizeci zile odată într'un an, când sunt arșițile soarelui».

Este interesant de notat asemenea forma drastică în care Mitrop. Stamati exprimă ideea că ajutor de burse trebue să se dea numai celor mintoși, dar nu celor mai săraci: «*căci nici odată școala nu este hrănitoare de săraci*», ci *hrănitoare de învățătură*; și pentru aceasta, pe cel ce are trebuință de învățătură, îl și hrănește până la o vreme și-l și învață, iar pe cel ce are trebuință numai de milă, îl trimite la cutia mililor gospod».

## VII.

Pentru complectarea schiței generale, atât cât poate intră în cadrul acestor prelegeri de istoria

generală a pedagogiei, să amintesc şi starea învăţământului din Muntenia, aşa cum ni-l arată alt document cunoscut, *Hrisovul* lui Alex. Ipsilanti dela 1776 [1]) Din el rezultă, fireşte, că se aflau şi şcoli româneşti, dar inferioare. Cele mai înalte şi mai bine văzute erau şcolile greceşti şi slavoneşti, mai ales cele greceşti. Deşi hrisovul pomeneşte şi se ocupă şi de şcoalele româneşti de pe-lângă episcopii şi din diferite oraşe, atenţia lui se concentrează asupra celor slavoneşti şi cu deosebire asupra celor greceşti.

Caută să reorganizeze şcoala slavonească din Bucureşti, în vederea folosului ce poate aduce studiul limbei slavone la cercertarea şi descifrarea vechilor hrisoave domneşti. Scopul studiului acestei limbi se vede astfel schimbat: nu se mai cere să se înveţe pentru serviciul cultului bisericesc, ca mai înainte, ci pentru trebuinţe de altă ordine, de ordine practică, de stat.

Obiectul principal al preocupării hrisovului, scris de altfel în limba greacă, îl formează academia greacă dela Sf-tul Sava.

Deşi nu e vorba chiar de o şcoală naţională, dar nu e fără interes a ne arunca ochii repede asupra organizării sau reorganizării ei. P'acolo au trecut,

---

[1]) V. A. Urechiă, *Istoria şcoalelor*, I, pag. 38, sq.

au fost nevoite să treacă multe suflete românești, doritoare de o cultură mai desvoltată.

Hrisovul prevede o școală internat cu 60 elevi, câte 12 de clasă, deci împărțiți în 5 clase. Primele trei clase durau vreo nouă ani. Elevii începători, din prima clasă, dela vârsta de 7 ani, se ocupau numai cu citirea și gramatica în limba elină. Din clasa II-a se adăogă, pe-lângă limba elină, și limba latină. In alți trei ani, alcătuind a III-a clasă, se predă mai aprofundat studiul acestor limbi, cu gramatica, proetica, retorica, și se adăogă, facultativ, și limba italiană. Ca studiu mai de seamă, se insistă asupra eticei lui Aristot.

In restul studiilor, după cei nouă ani ai primelor trei clase, se începeă studiul științelor, și anume: dimineața aritmetica și geometria, iar, după amiazi, elemente de istorie și geografie; sau dimineața științele naturale, filosofia lui Aristot; după amiazi, astronomia ori cosmografia.

Pentru administrația acestor școli și a tuturor școalelor îngrijà o eforie cau epitropie, compusă din 8 boeri mari de rangul întâiu, 4 boeri de clasa doua și 4 boeri de clasa treia, cu vreo 4 logofeți ca ajutoare. Dar dascălii se plăteau dintr'un fond de întreținere al școlilor, alimentat din dările luate dela preoți. Aceștia, în schimbul unui galben pe an pentru școli, erau scutiți de orice alt impozit.

Din birul special al preoților se plăteau și pro-

fesorii greci, marii dascăli dela academia înaltă elină, unde se întreţinea mai ales focarul patriotismului grecesc, sub vălul culturei literare şi sub spoiala superficială a învăţământului ştiinţific.

Ce-i încălzia şi-i interesă pe celebrii învăţaţi greci, nu era atât cultura obiectivă a minţilor, ci reclădirea şi ridicarea patriei cu ajutorul sufletelor pe care le aprindeau la flacăra entusiasmului lor şi le pregăteau să le arunce în focul luptei şi al sacrificiului Şcoală de naţionalism, nu de ştiinţă era şcoala de la S-tul Sava; şcoală de naţionalism elin, unde şcolarii şi profesorii se adunau, vorbeau încet cu uşile închise, complotând; se emoţionau până la lacrămi, plângeau de durere şi de speranţă.

## VIII.

Printre celebrităţile profesoratului grec din ţările române notăm următoarele nume însemnate:

I). *La Academia din Iaşi,* cam de pe timpul lui Gr. Ghica până pela 1821:

1. Iosif Mesiodax, din Cernavoda, un poliglot celebru, care cunoştea limba greacă, latină, italiană şi română; autor al mai multor scrieri didactice şi de erudiţie.

2. Toma de Castoria. A făcut un comentar al scrierii lui Aristotel: περὶ ψυχῆς. De remarcat e că, deşi străin, a fost făcut logofăt.

3. Nikefor Theodoki, care în adevăr se bucură de o reputaţie europeană. A studiat la universitatea din Pa-

tavia filosofia şi matematica. A fost câtva timp profesor la Corcira, de unde a fost chemat ca predicator în Constantinopol. Intâmplându-se să moară acolo muma lui Gr. Ghica, el ţine un frumos discurs funebru elogios, care-i atrage simpatia lui Gr. Ghica. Ispitit de perspectiva unei stări mai strălucite, primeşte propunerea domnitorului Moldovei şi vine la Iaşi, la 1763. Aici a ilustrat Academia greacă dela Trei-Erarhi, dar a stat numai 2—3 ani. După o călătorie în Lipsca a fost chemat ca episcop în Chersones.

4. Anania Cuzanul.

II). *La Academia din Bucureşti* găsim pe următorii profesori, ce sunt cu atât mai însemnaţi cu cât ne apropiem de revoluţia grecească.

1. Gh. Trapezundul, trimis să-şi facă studiile pe socoteala lui Const. Mavrocordat. A studiat medicina şi filosofia la Patavia.

2. Lazăr Scriba, directorul şcoalei dela Sf. Sava. A scris *Istoria Românilor* în greceşte, folosindu-se de cronicele lui Ureche, ale celor doui Costin şi de Letopiseţe.

3. Al. Turnavitu, profesor de filosofie. Profesor de pela 1775, sub Alex. Ipsilante.

4. Neofit Cavsocalivitul. Amintit de Greci cu mândrie, a fost profesor şi director al Academiei. A făcut traduceri «*din elenică în aplà*». A redactat *praştia* în româneşte, şi pentru aceasta, numele lui merită a fi relevat. A scris multe opere religioase în greceşte († 1780).

5. Manase Eliade, trimis de Ipsilanti să-şi facă studiile în Italia şi Germania, unde a studiat fizica şi matematica. S'a întors cu multe instrumente de

fizică pentru experienţe, aşa că în Academia dela St-Sava pare a se fi făcut, pela sfârşitul secolului al 18-lea, fizică exprimentală.—Era medic şi filolog. Insemnat prin multe scrieri. Dela el a rămas un discurs în latineşte la înmormântarea lui Al. Ipsilanti (*Oratio panegyrica ad dominum Ioh. Al. Hypsilant.* — *Lypsiae,* 1781).

Dar cei mai însemnaţi profesori, prin faptul că efectele profesoratului lor s'au simţit mai de aproape la noi, au fost Lambru Fotiade, Ghenadios şi Neofit Duca. Despre aceştia avem relaţii scrise cu entuziasm şi din partea românilor şi a grecilor.

6. Lambru Fotiade, chemat de Moruzi (1795). Devenise deja celebru în Grecia, de aceia venirea lui în ţară a făcut pe o mulţime de studenţi greci, să-şi părăsească patria şi să vină ca să-şi continue studiile în Bucureşti. Propunea literatura şi filozofia. Făceă un curs atrăgător, frumos, în care entuziasma pe greci vorbindu-le de literatura elină, de frumosul literar, de sublimul în diversele forme ale concepţiei literare. Se povesteşte de el că rămânea după lecţii la conversaţie cu elevii, întrebându-i despre nevoile lor, interesându-se de soarta lor şi împărţindu-şi adesea leafa cu dânşii. Generozitatea lui e notată ca un punct de merit ce făcuse din el obiectul de adoraţie din partea elevilor.

7. După el, căutând să-l imiteze, a fost celebrul Ghenadios, suflet cald de apostol, ce ştia să mişte până la lacrimi, când era vorba de mizeria actuală a grecilor, de starea de plâns în care se aflau ei.

Un străin, care a azistat la unele din lecţiile lui, povesteşte de un moment cu adevărat emoţionant al unei

lecţiuni. Pomenind de mărirea grecilor din trecut şi trecând la starea lor actuală, a cerut să se închidă uşile şi ferestrele, ca nu cumva şi alţii să afle secretul ruşinos al mizeriei şi suferinţelor în care zăceau. Şi aşa, în adâncă tăcere, şi ascultat cu respect religios, a continuat cursul.

8. Neofit Duca, care vedeà cu ochi răi pe elevii români, şi ar fi voit să-i alunge pentru-ca străinii să nu audă, ci să rămâie numai între greci: atât destăinuirea nenorocirilor grecilor, cât şi speranţele unei reînvieri apropiate.

## IX.

Intr'un astfel de mediu sufletesc, şcolarii români se simţeau nişte intruşi. Profitul studiilor erà nul; metoda plicticoasă. N'avea ce să-i atragă. Veneau de mare silă. Şi nu se puteau prinde cu toată inima în lanţul de emoţii ale patriotismului elin. Numărul lor se împuţinà mereu. Se găsesc plângeri, în privinţa asta, că copii de români nu prea vor să vină la şcoala grecească. Dar nici Grecilor nu le părea tocmai aşa rău în fond. Ii jenà prezenţa străinilor de neam. In faţa martorilor mai indiferenţi nu puteau plânge, nu puteau ţipà în voe, din toată inima, nu puteau să dea drumul tuturor sentimentelor, fără rezervă. Cu cât momentul hotărâtor al mişcării eline se apropià, cu atât jena aceasta reciprocă se simţià mai viu.

Profesorul grec Neofit Duca o mărturisea sincer. Puținii Români ce mai rămâneau în acel laborator aprins al iubirii de neam, ieșeau d'acolo cu sufletul contagiat de iubirea de țară, înflăcărați pentru emanciparea patriei lor de Greci, precum Grecii se înflăcărau pentru eliberarea lor de sub Turci.

Dar evoluția școalei grecești în școală românească, sub puterea covârșitoare a instinctului de conservare națională ce crescuse și căută stăpânire în afară, alcătuește un moment istoric nou în desvoltarea culturei noastre.

Acest moment, împreună cu celelalte cuceriri ale spiritului nou manifestat în creații de școli și așezăminte de cultură românească, merită să se arate mai pe larg, în cadrul istoric al secolului al 19-lea, care și-a meritat, pe drept, numele de «secolul naționalităților».

SCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

# TABLA DE MATERII


Pag.

*Prelegerea I.* Locul pedagogiei între celelalte ştiinţe. Împărţirea ei . . . . . 3

*Prelegerea II.* Necesitatea orientării istorice în studiul pedagogiei . . . . . 16

*Prelegerea III.* Caracterizarea secolului XVIII . . 33

*Prelegerea IV.* Caracterizarea sec. XVIII (urmare) . 47

*Prelegerea V.* Curentele pedagogice ale secolului XVIII. Realizmul şi humanizmul 57

*Prelegerea VI.* J. J. Rousseau . . . . . 72

*Prelegerea VII.* J. J. Rousseau, Biografia lui . . 90

*Prelegerea VIII.* Pedagogia lui Rousseau . . . . 113

*Prelegerea IX.* Pedagogia lui Rousseau (urmare) . 134

*Prelegerea X.* Pedagogia lui Rousseau (urmare). . 150

*Prelegerea XI.* Basedow. Filantropinul . . . . . 174

*Prelegerea XII.* Humanismul şi realismul către sfârşitul secolului XVIII. . . . . 200

*Prelegerea XIII.* Realismul şi clasicismul la sfârşitul secolului XVIII (urmare) . 216

*Prelegerea XIV.* Pedagogia revoluţiei franceze. Pedagogia sociologică şi politică . 228

*Prelegerea XV.* Pedagogia revoluţiei franceze (urmare) 248

*Prelegerea XVI.* Ideile pedagogice şi creaţiile şcolare ale revoluţiei franceze . 265

Pag.

*Prelegerea XVII.* Universităţile germane . . . . 281
*Prelegerea XVIII.* Universităţile germane (urmare) 305
*Prelegerea XIX.* Învăţământul în Austria . . . . 329
*Prelegerea XX.* Situaţia şi direcţiile culturale ale Românilor în secolul XVIII . 346
*Prelegerea XXI.* Starea culturală a ţărilor române în secolul XVIII . . . . . 374
*Prelegerea XXII.* Şcoalele din România pela jumătatea secolului XVIII . . . . 397

37.01
BIBLIOTECA UNIVERSITATII IAŞI
A4 F. 10

Fundația
„REGELE FERDINAND I" IAȘI
Intrat la Bibliotecă
Ziua 11 Luna Decemb. 193 2

BCU IAȘI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

SCU IAS/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Fundaţia
„REGELE FERDINAN[illegible] I" IAŞI
Intrat[illegible] [illegible] Bib[illegible]
Ziua 11 Luna Decemb. 193[illegible]5

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

## *DE ACELAŞ AUTOR:*

**Curs de pedagogie,** Bucureşti, Imprimeria Statului, 1899. *Premiată de Academia Română.*

**Elemente de Psihologie,** Bucureşti, Carol Göbl, 1901. *Premiată de Academia Română.*

**Etica,** Bucureşti, Carol Göbl, ed. II, 1897.

**Ideile pedagogice ale lui John Locke,** Iaşi, Goldner, 1899.

**Există acţiuni dezinteresate,** studiu etico-psihologic. Iaşi.

**Meditaţiile poetului Grig. Alexandrescu,** studiu critic literar, Bucureşti.

**Caracterizarea partidelor politice.**

---

**Istoria Evului antic,** Bucureşti, Carol Göbl, ed. 1899.

**Istoria Evului Mediu şi Modern,** (până la pacea dela Vestfalia). Bucureşti, Carol Göbl, ed. 1900.

**Istoria Modernă,** (dela pacea din Vestfalia până în zilele noastre). Bucureşti, Carol Göbl, 1901.

---

**Istoria Pedagogiei.** *Teoriile şi instituţiile de educaţie* din timpurile vechi până în zilele noastre, în legătură cu istoria culturii. Vol. I. Iaşi, Tipografia Naţională. 1902.

**Idem,** volumul II, ediţia a II-a.

**Idem,** volumul III. *Secolul XVIII.*

BCU IAȘI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

1960

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY (LYB)

BCU IAȘI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY